Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270609
Centre d'intérêt: 751

Pierre-Joly, Régine, 1948-.

Programme de développement psycholinguistique : [livre du maître : rationnel théorique et approche pédagogique] / Régine Pierre-Joly. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de psychologie, 1978.
443 p. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: p. 438-443.

Cote Dewey: 372.6/P622p Cote LC: LB/1181

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Développement du langage *Apprentissage verbal *Expression orale *Milieu défavorisé *Communication verbale *Programme d'enseignement *Guide pédagogique *Maternelle (Niveau)

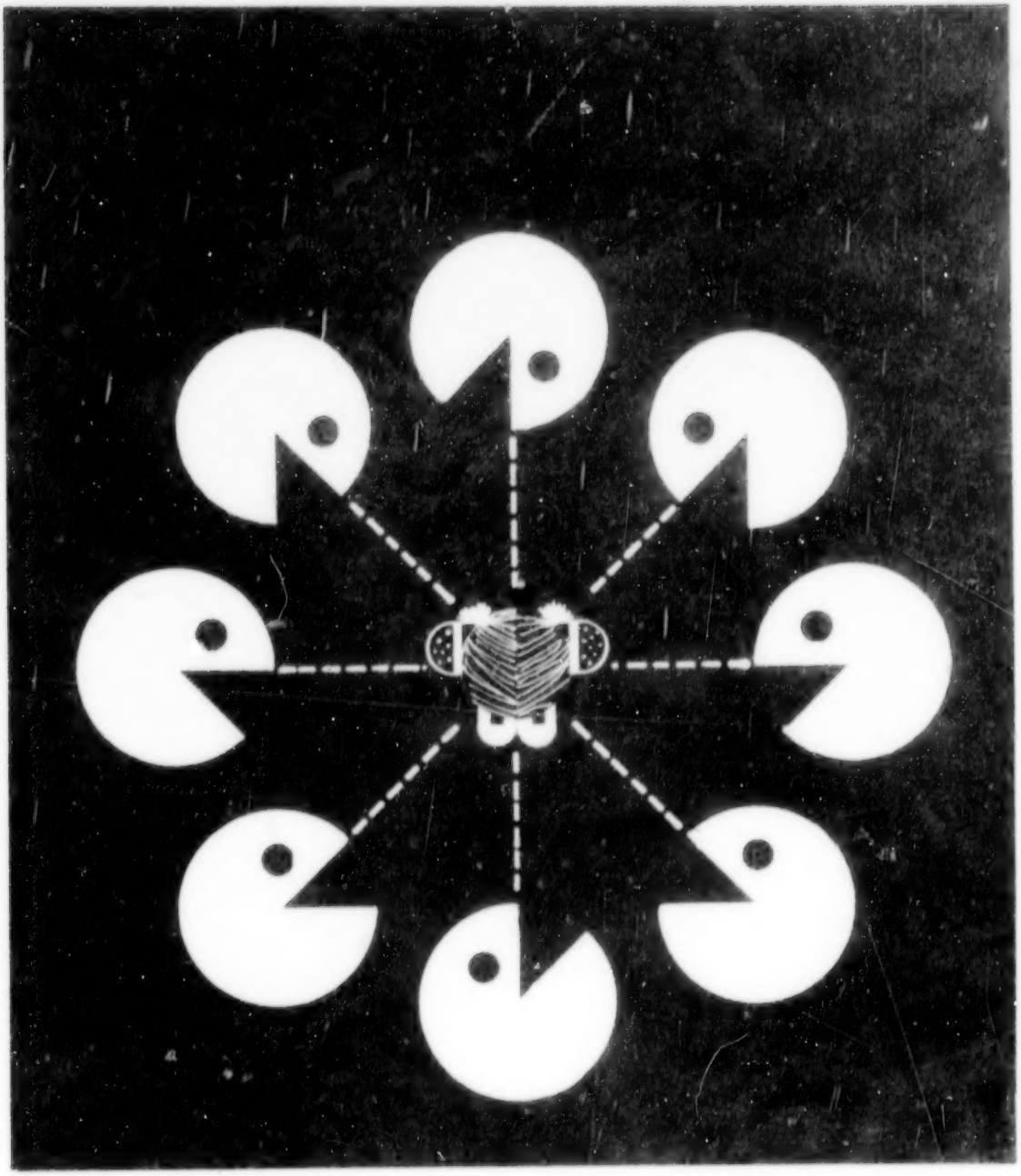
Un programme de développement du langage destiné aux Montréalais de milieu défavorisé fréquentant la maternelle quatre ans a été élaboré entre 1972 et 1978. Ce programme devait être axé sur la compensation et le rattrapage; il partait de l'hypothèse que les enfants de milieu défavorisé, à cause d'une sous-stimulation, sont déficients. Suite à une enquête sur le développement psycholinguistique des enfants d'âge préscolaire, le programme a plutôt été axé sur le développement individuel; l'hypothèse de base est que les enfants de milieu défavorisé, pour des raisons socio-culturelles, sont différents; il s'agit alors, en adaptant l'école aux besoins de l'enfant, de réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu.

La première partie du document présente les grandes lignes de la recherche, en dégage les principaux résultats et leurs implications sur l'élaboration d'un programme de langage. Les fondements du programme sont ensuite établis, à partir d'une analyse de la situation actuelle (chap. 2) et d'une revue des connaissances sur le développement psycholinguistique (ch. 3). Pour terminer, les objectifs du programme sont définis et l'approche pédagogique décrite. Seule cette dernière partie constitue à proprement parler le "manuel du maître", les autres résumant les acquis de cinq ans de recherche.

Le programme final, axé sur les besoins individuels, est valable pour tous les milieux. Le langage y est considéré non pas comme une matière dont on transmet la connaissance à l'aide de méthodes didactiques, mais comme un instrument que l'enfant apprend à manipuler à travers différentes situations de communication. Les fonctions sociales du langage mais aussi ses fonctions cognitives (le langage est à la fois un instrument de structuration - Piaget - et un instrument de communication de la pensée) sont prises en considération. Les objectifs du programme, l'approche pédagogique favorisée (centrée sur le respect des mécanismes du développement) et les principes pédagogiques sont décrits dans le dernier chapitre.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270606, 8270610
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270609



livre du maître.

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE

RÉGINE PIERRE-JOLY

BUREAU DE PSYCHOLOGIE – COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL – 1978

E D U Q 8270609

L I V R E D U M A I T R E

RATIONNEL THEORIQUE
ET APPROCHE
PEDAGOGIQUE

PLAN DU DOCUMENT

I- LIVRE DU MAITRE

RATIONNEL THEORIQUE ET APPROCHE PEDAGOGIQUE

II- LIVRE DES ACTIVITES

LIVRET I

MODULE DES ACTIVITES SOCIALES

- travaux collectifs (T.C.)
- jeux symboliques (J.S.)
- jeux de règles (J.R.)

LIVRET II

MODULE DES ACTIVITES COGNITIVES

- Activités logico-mathématiques (L.M.)
  - classification ($L.M._c$)
  - sériation ($L.M._s$)
  - nombre ($L.M._m$)
- Activités infra-logiques (I.L.)
  - espace ($I.L._e$)
  - temps ($I.L._t$)
  - causalité ($I.L._c$)

LIVRET III

MODULE DES JEUX DE COMMUNICATION

- jeux de communication d'ordre affectif ($J.C._a$)
- jeux de communication d'ordre cognitif ($J.C._c$)
- jeux de communication d'ordre symbolique ($J.C._s$)
- mécanismes de la communication ($J.C._m$)

PLAN DU DOCUMENT (suite)

LIVRET IV

ACTIVITES COMPLEMENTAIRES

- . activités sociales (A.C.$_s$)
- . activités cognitives (A.C.$_c$)
- . activités langage (A.C.$_b$)

. Matériel didactique

- . jeux symboliques
- . jeux de construction
- . jeux de table
- . jeux d'exploration
- . coin du livre
- . coin des arts plastiques

TABLE DES MATIERES

PREFACE---------- p. 3

INTRODUCTION---------- p. 8

Chap. I: Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire.---------- p. 14

1. Origine du projet---------- p. 16
2. Historique du projet---------- p. 19
3. Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire---------- p. 27

Chap. II: Programme de développement psycholinguistique: rationnel théorique.---------- p. 48

1. Programme---------- p. 50
2. Développement---------- p. 69
3. Psycholinguistique---------- p. 79

Chap. III: Le développement du langage de la naissance à la maternelle.---------- p. 101

1. Positions épistémologiques---------- p. 103
2. Le développement du langage de 0 à 4 ans- p. 115
3. Le développement du langage entre 4 et 5 ans----------p. 136

TABLE DES MATIERES

(suite)

4. Le rôle du milieu dans l'acquisition du langage---------- p. 167
5. Conclusion---------- p. 194

Chap. IV: Objectifs et approche pédagogique.---------- p. 198

1. Introduction---------- p. 200
2. Objectifs du programme---------- p. 208
3. Approche pédagogique---------- p. 242
4. Principes pédagogiques---------- p. 253

APPENDICE A : Liste détaillée des objectifs------- p. 350

APPENDICE B: Fiches synchèses d'évaluation-------- p. 375

APPENDICE C: Devis technique---------- p. 388

REFERENCES---------- p. 437

PREFACE

Au terme de cinq années consacrées à la réalisation d'un projet, c'est à la fois avec enthousiasme et angoisse que l'on voit les échéances et le moment de la diffusion. Même si le projet a déjà de beaucoup débordé le mandat initial, on souhaiterait le raffiner encore, pousser plus avant les hypothèses qui ont surgi en cours de route, expérimenter tel ou tel aspect de l'approche proposée. Mais, il arrive un temps où toute recherche devient stérile si elle n'est pas confrontée à la réalité.

Cette confrontation nous la souhaitons en même temps que nous la craignons, désireuse à la fois de voir censurer par l'expérience, les idées que nous avons mûries mais également conscientes des multiples embûches qu'il nous faudra franchir pour y parvenir.

Il est certain que nous croyons à l'approche que nous proposons qui apparaît comme la conclusion inévitable de la démarche

que nous avons suivie, mais tant qu'elle n'aura pas subi les transformations que commandera presqu'inévitablement l'épreuve de l'expérience, elle restera au stade expérimental, et pour que l'épreuve soit positive, de nombreux jalons devront être posés particulièrement au niveau de la sensibilisation et de la formation des maîtres.

En outre, même si nous croyons à cette approche, nous n'avons pas la vanité de penser qu'elle réponde d'emblée aux préoccupations de toutes les jardinières. Le choix d'une méthode est toujours pour le professeur le résultat d'une démarche personnelle. Aussi souhaitons-nous que l'implantation du programme soit conçue de façon à faire faire cette démarche aux jardinières, démarche qui leur permettra de choisir en toute connaissance de cause d'appliquer ou non le programme de développement psycholinguistique, et qui nous permettra à nous d'améliorer le programme de façon à répondre davantage à leurs besoins et aux besoins des enfants .

A la fin de ces cinq années de recherches intensives, nous aimerions remercier les différentes personnes qui, à un moment

ou à un autre, ont contribué à la réalisation de ce projet. Tout d'abord, monsieur Pierre Baulu, qui, en tant que directeur du Bureau de psychologie à la C.E.C.M., au moment où nous avons été engagée, nous a confié ce mandat et nous a du même coup accordé sa confiance; madame Candide Pineault, responsable des maternelles au Ministère de l'Education, qui, avec beaucoup de patience et d'intérêt, a toujours suivi l'évolution du projet; madame Simone Rheault, alors responsable des maternelles de l'Opération Renouveau à la C.E.C.M., qui nous a introduite auprès des jardinières et a toujours su faciliter notre tâche; monsieur Marcel Vaillancourt, actuel directeur du Bureau de psychologie, grâce auquel nous avons pu mener à terme le projet. Remercions également et tout particulièrement Claire Dumont, psychologue, qui fut notre collaboratrice et amie pendant près de deux ans et sans qui nous n'aurions peut-être pas toujours eu le courage de poursuivre. Son intérêt et sa confiance dans le projet ont constitué un élément majeur dans sa réalisation. Soulignons aussi la collaboration de Claire Laramée-Denis et Nicole Fradette, jardinières qui

nous ont ouvert les portes de leurs classes et la participation, dans les derniers milles du parcours, de Françoise Faubert dont nous aurions souhaité pouvoir profiter de l'expérience bien avant. Nous ne voudrions pas non plus oublier monsieur Michel Pagé, professeur à l'Université de Montréal qui, en acceptant de discuter avec nous des problèmes théoriques, nous a aidée à orienter nos réflexions et à préciser notre pensée.

Régine Pierre-Joly

INTRODUCTION

Le programme de développement psycholinguistique que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus globale sur le développement psycholinguistique des enfants montréalais d'âge préscolaire.

Dans la première partie du document (rationnel et approche pédagogique) nous dressons les grandes lignes de la recherche en dégageant les principaux résultats et leurs implications sur l'élaboration d'un programme de langage (chap. I); puis nous établissons les fondements du programme en nous appuyant sur une analyse de la situation actuelle (chap. II) et sur une revue des connaissances les plus récentes sur le développement psycholinguistique (chap. III); enfin, nous définissons les objectifs du programme et décrivons l'approche pédagogique (chap. IV).

Les activités sont présentées dans la seconde partie du document (Livre des activités). Regroupées par modules, elles comprennent:

I. *Les activités proprement dites du programme ou activités noyaux qui se divisent en:*

- *activités sociales*
- *activités cognitives*
- *jeux de communication*

II. *Les activités complémentaires ou de consolidation qui se divisent également en*

- *activités sociales*
- *activités cognitives*
- *activités de langage*

Les deux types d'activités sont regroupées en fonction

1. *des processus impliqués*
2. *de l'évolution de ces processus*

Schématiquement le programme est donc composé d'activités noyaux (activités proprement dites du programme) autour desquelles gravitent les activités de consolidation.

Le programme de développement psycholinguistique que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus globale sur le développement psycholinguistique des enfants montréalais d'âge préscolaire.

Dans la première partie du document (rationnel et approche pédagogique) nous dressons les grandes lignes de la recherche en dégageant les principaux résultats et leurs implications sur l'élaboration d'un programme de langage (chap. I); puis nous établissons les fondements du programme en nous appuyant sur une analyse de la situation actuelle (chap. II) et sur une revue des connaissances les plus récentes sur le développement psycholinguistique (chap. III); enfin, nous définissons les objectifs du programme et décrivons l'approche pédagogique (chap. IV).

Les activités sont présentées dans la seconde partie du document (Livre des activités). Regroupées par modules, elles comprennent:

I. *Les activités proprement dites du programme ou activités noyaux qui se divisent en:*

- *activités sociales*
- *activités cognitives*
- *jeux de communication*

II. *Les activités complémentaires ou de consolidation qui se divisent également en*

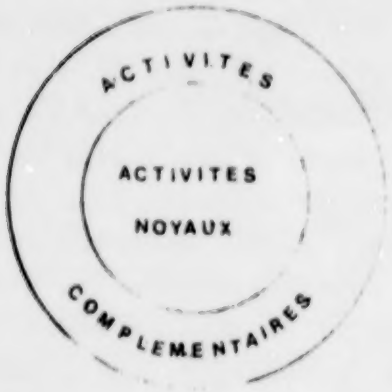
- *activités sociales*
- *activités cognitives*
- *activités de langage*

Les deux types d'activités sont regroupées en fonction

1. *des processus impliqués*
2. *de l'évolution de ces processus*

Schématiquement le programme est donc composé d'activités noyaux (activités proprement dites du programme) autour desquelles gravitent les activités de consolidation.

PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT
PSYCHOLINGUISTIQUE



Des grilles d'évaluation sont proposées pour chacun des modules d'activités. Ces grilles permettront aux jardinières de préparer leur classe en fonction des objectifs poursuivis et de l'évolution des enfants par rapport à ces objectifs.

Un système de couleurs leur permettra facilement de répérer les catégories d'activités et la progression à l'intérieur des activités. Elles pourront ainsi établir un équilibre entre les différents types d'activités et s'assurer que tout le programme est couvert à un rythme propre à chaque enfant.

Comme on pourra le constater, le présent programme déborde largement le cadre des programmes traditionnels de langage. Ceci

s'explique par la position théorique que nous avons prise qui considère la pédagogie du langage sous un angle psycholinguistique, étudiant le langage dans sa totalité d'abord, c'est-à-dire en tant qu'instrument de communication et en relation avec les autres domaines de développement, plus particulièrement le développement cognitif et le développement social. Cette prise de position nous a amenée à reconsidérer l'ensemble du programme existant et à proposer un cadre d'ensemble (excluant les activités d'arts plastiques, d'éveil musical et de psychomotricité qui ont des objectifs bien distincts).

De par l'orientation adoptée, le présent programme déborde également son cadre original par le fait qu'il s'adresse à tous les enfants d'âge pré-scolaire quel que soit leur milieu socio-économique. Au départ, en effet, on nous demandait d'élaborer un programme de rattrapage pour les enfants de milieux défavorisés seulement, considérant que ces enfants présentaient des problèmes particuliers. Comme on le verra dans la première partie, l'étude préalable

que nous avons entreprise nous a amenée à remettre en question cette orientation sans pour autant rejeter l'intérêt de développer un programme qui réponde à des besoins mieux identifiés.

Par ailleurs, le présent programme se veut avant tout un guide pour les jardinières et non un répertoire exhaustif des activités pouvant être réalisées dans le cadre du programme. Notre objectif était de munir les jardinières d'un instrument qui leur permette de mieux systématiser leurs interventions. Dans ce sens, nous avons surtout investi au niveau de la définition du cadre et des principes d'interventions proposant des activités types. Une fois les principes acquis par les jardinières, il leur sera très facile de les adapter à d'autres contenus en fonction, et de leur propre intérêt, et des intérêts des enfants.

La méthode que nous proposons est donc à la fois structurée et souple. Elle est structurée par le fait qu'elle propose un cadre précis avec des moyens de contrôle. Elle est souple par le fait qu'elle peut très facilement être adaptée selon les personnes qui l'utilisent et les enfants qui en bénéficient.

CHAPITRE I

RECHERCHE SUR LE DEVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE DES ENFANTS DE MILIEUX DEFAVORISES D'AGE PRESCOLAIRE

L'élaboration du programme de développement psycholinguistique étant l'aboutissement d'une recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire, il nous apparaît important d'en rappeler ici les grandes lignes.

1. *Origine du projet*

Lorsqu'en 1972, on nous demanda d'assumer la responsabilité du Projet Langage, les maternelles de l'Opération Renouveau, vaste programme d'aide en milieux défavorisés mis sur pied par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal, en étaient alors à leur seconde année. Les objectifs tels que définis dans les divers documents produits par le Bureau de la récupération, dont relevaient les maternelles, reposaient sur l'hypothèse selon laquelle les enfants de milieux défavorisés présentaient des déficiences sur certains plans de leur développement. Ces objectifs étaient de deux ordres: des objectifs de type cognitif, des objectifs de nature socio-affective.

Comme ce fut le cas dans les projets américains similaires le mouvement d'expansion du préscolaire s'est accompagné d'une redéfinition de ses objectifs. Avec les nouveaux mouvements de la psychologie, on en est venu à considérer de plus en plus la nécessité d'agir au plan cognitif et de préconiser des programmes plus structurés. La première tendance toutefois, a été de traduire cet objectif en termes d'acquisition de connaissances mettant l'accent sur des contenus à faire acquérir plutôt que sur des processus à développer. C'est dans cette optique que s'est défini

le projet des maternelles se donnant pour objectif cognitif *"d'apporter une insistance nouvelle sur l'acquisition des connaissances"*. Toutefois, cette préoccupation s'est surtout traduite par la recherche de méthodes plus systématiques, les contenus demeurant relativement les mêmes que ceux de la maternelle traditionnelle. L'insistance mise sur le langage reflète également les préoccupations des initiateurs de projets similaires de type compensatoire aux Etats-Unis.

Malgré l'insistance qu'on voulait mettre sur le plan cognitif lors de la mise sur pied des maternelles 4 ans, le développement socio-affectif était considéré comme très important par les responsables. Dans son document de présentation du projet, en 1970, Yvonne Leduc insistait à plusieurs reprises sur cet objectif: *"offrir aux enfants un sentiment de chaleur et de sécurité, assurer aux enfants une diversité d'expériences affectives, pallier au blocage affectif du langage, assurer aux enfants un climat chaleureux et sécurisant"*. Elle exprimait par ces différentes expressions le sentiment alors partagé par la plupart des jardinières que la maternelle 4 ans devait pallier aux carences affectives dont les enfants de milieux défavorisés avaient sans nul doute souffert. Cet objectif a d'ailleurs toujours été privilégié par la plupart des jardinières et ceci pour diverses raisons:

1) Traditionnellement le programme des maternelles a toujours mis l'accent sur les objectifs socio-affectifs, psycho-moteurs et sensoriels;

2) les programmes de formation des jardinières sont surtout conçus en fonction de la maternelle traditionnelle;

3) l'avènement des maternelles 4 ans étant nouveau au Québec:

   a) les objectifs de la maternelle 4 ans étaient peu définis
   b) il n'existait pas à proprement parler de programme de maternelle 4 ans
   c) les jardinières étaient peu ou mal préparées à travailler avec des enfants de cet âge.

Les jardinières qui étaient surtout préparées à travailler avec des enfants de 5 ans de milieux moyens avaient tendance lorsqu'elles prenaient la charge d'enfants de 4 ans de milieu défavorisés à les évaluer en fonction de la norme qu'elles avaient acquise et par conséquent à les sous-évaluer. Elles étaient alors portées à considérer comme déficience ce qui n'était bien souvent que le reflet normal d'une période de développement. Il faut bien penser que le rythme de développement est encore très rapide à cet âge et que de ce

fait l'enfant de 4 ans est très différent de celui de 5 ans. Il est certain toutefois que cette situation était fonction de la jeunesse du projet et qu'elle devrait se rétablir au fur et à mesure que les jardinières prendront de l'expérience.

Quant à l'approche pédagogique, la seule méthode qu'on préconisa était une approche globale surtout axée sur l'attention individuelle accordée aux enfants durant "les jeux libres". Il fallait avant tout, disait-on, rendre les enfants heureux et les laisser donner libre cours à leur créativité, le reste viendrait par surcroît.

C'est donc, dans ce contexte, que fut entrepris le projet de recherche visant à l'élaboration d'un programme de développement psycholinguistique.

2. *Historique du projet*

Dans l'optique compensatoire qui présidait à l'établissement des maternelles en milieux défavorisés, le langage prenait une place prépondérante. On estimait en effet, que c'est dans ce domaine que les enfants de milieux défavorisés témoignaient du plus grand retard. Cette position reposait sur l'hypothèse implicite de

l'importance du langage dans le développement global de l'enfant, et de la pauvreté linguistique de certains milieux socio-économiques. Dans cet esprit, les premières tentatives de systématisation de l'intervention auprès des enfants de 4 ans en milieux défavorisés ont donc été de rechercher des programmes de rattrapage linguistique. L'une de ces tentatives a été d'essayer d'appliquer le programme Distar[1] élaboré aux Etats-Unis dans le cadre du projet Head Start et qui, d'après les études évaluatives, semblait produire des résultats assez surprenants comparativement aux autres programmes du genre.

Lorsqu'on fit appel à nos services en 1972, c'était d'abord pour nous demander d'évaluer l'application du programme Distar. Une première démarche en ce sens, nous amena à établir certaines constatations. Tout d'abord, il apparaissait évident que l'application de ce programme, durant l'année scolaire 1971-72 n'avait pas donné les résultats escomptés et ceci pour diverses raisons.

1) Le programme était incomplet. La CECM ne pouvait mettre à la disposition des jardinières qu'une partie du programme. Elles devaient faire appel

---

1. Le programme Distar est issu du programme conçu par Bereiter et Engelman et publié originallement sous le titre "Teaching disadvantaged preschool children" (1966).

à leur esprit d'initiative pour compléter les parties manquantes. Notamment, elles n'avaient pas toujours le matériel nécessaire à l'application du programme. Elles devaient alors le construire elles-mêmes, ce qui représentait un surcroît de travail que certaines ne pouvaient assumer.

2) Le programme n'était disponible qu'en anglais. Si l'utilisation d'un programme anglais pour enseigner la langue française est déjà contestable en elle-même, il aurait fallu pour pallier à cet inconvénient traduire et adapter le programme et non pas en laisser la traduction au bon jugement des jardinières.

3) La motivation à l'application du programme était pauvre. C'est avec insistance en effet que les personnes auxquelles on s'est alors référé ont souligné le peu d'enthousiasme que suscitait, tant chez les jardinières que chez les enfants, l'utilisation de ce programme. Certes, d'aucuns faisaient remarquer qu'une ou deux jardinières avaient très bien su éveiller l'intérêt des enfants appuyant sur le fait que la personnalité de la jardinière constitue un facteur important. Il n'en reste pas moins que cette année-là, seules trois jardinières avaient accepté de continuer à l'utiliser.

4) Incoordination entre l'application du Distar et d'un programme de phonétique. Poursuivant les mêmes objectifs de stimulation linguistique dans les maternelles de milieux défavorisés, les orthophonistes de la CECM avaient conçu un programme de stimulation de la parole qu'elles avaient l'intention de compléter par la suite par un programme de stimulation linguistique. Or l'application de ce programme se faisait de façon tout à fait indépendante de l'application du Distar alors que les deux programmes étaient complémentaires. Par ailleurs, ce programme de phonétique rencontrant la faveur de la majorité des jardinières, il s'était avéré que certaines laissaient complètement le Distar de côté pour ne travailler que la phonétique.

A ces considérations d'ordre pratique, d'autres plus importantes et d'ordre plus théorique semaient des doutes quant à la pertinence de l'application de ce programme auprès des enfants de notre milieu. Distar constitue un prototype des programmes de type compensatoire développés principalement dans le cadre du projet Head Start aux Etats-Unis, durant les années'60. Ce programme s'applique à trois domaines spécifiques, soit le langage, la lecture et l'arithmétique. Les trois parties sont extrêmement structurées et reposent

sur un découpage progressif des contenus à enseigner. La méthode essentiellement didactique fait sans cesse appel à la répétition *(chanting)* et se compare aux méthodes d'enseignement des langues secondes. Le renforcement en constitue l'élément essentiel. En outre, l'efficacité du programme dépend en bonne partie du dynamisme du professeur et de sa capacité à soutenir la motivation des enfants ainsi que de l'homogénéité du groupe. Les auteurs préconisent que les groupes ne dépassent pas dix à douze enfants et que chaque matière soit donnée par un professeur différent, un quatrième professeur devant s'occuper des cas problèmes. Pour ce qui est du programme de langage proprement dit, l'objectif est de fournir aux enfants de milieux défavorisés, les rudiments de la langue utilisée à l'école. Il importe peu aux auteurs de savoir si ces enfants ont un langage différent ou déficient. Ce qui leur importe, c'est le fait que les différences linguistiques, quelle que soit leur nature, créent des interférences entre le langage utilisé par ces enfants et le langage utilisé à l'école.

Trois postulats à la base de ce programme nous apparaissaient contestables :

1) Le fait que les auteurs considèrent peu important le type d'enfants auquel est appliqué le programme. Il nous apparaissait en effet évident qu'un programme ne peut avoir les mêmes objectifs, ni adopter les mêmes approches pédagogiques, suivant qu'il s'adresse à une population présentant des carences ou à une population qui n'a besoin que d'une stimulation normale. Cette question en était une importante puisque nous étions de moins en moins convaincue de la véracité de l'hypothèse de la déficience linguistique appliquée aux enfants de milieux défavorisés.

2) Le deuxième postulat qui nous apparaissait contestable est celui de la possibilité d'accélérer les apprentissages par des méthodes de conditionnement inspirées par surcroît des méthodes d'enseignement d'une langue seconde. Il y a certes là matière à débat et nous reprendrons cette question plus tard. Pour l'instant, nous nous contenterons de dire que si nous ne nions pas le rôle de soutien du conditionnement dans les apprentissages, nous constatons tout au moins que les méthodes fortement axées sur le conditionnement font très souvent abstraction des mécanismes fondamentaux d'apprentissage. Par ailleurs, rien ne justifie que l'on enseigne leur langue maternelle à des enfants de 4 ans comme s'ils n'en avaient encore aucun rudiment

fussent-ils de milieux défavorisés, surtout lorsque l'on sait qu'à 4 ans, les enfants possèdent déjà un répertoire linguistique assez élaboré.

3) Le troisième postulat qui nous portait à réfléchir était celui du rôle accordé au langage par rapport au développement global de l'enfant. Les auteurs, comme habituellement les tenants du conditionnement, semblent considérer le langage comme étant à la source de la logique. Le programme consiste en effet, essentiellement en l'acquisition de concepts cognitifs *(concepts formation)* par la répétition de formules toutes faites transmises par l'éducateur. Nous ne pouvons être convaincue de cette position épistémologique considérant plutôt que le développement du langage repose sur le développement cognitif et prend ses sources au même titre que les autres fonctions cognitives dans les schèmes sensori-moteurs.

Ces réflexions sont appuyées par des études effectuées aux Etats-Unis sur l'efficacité du programme Distar ou de programmes similaires. En général, les résultats auxquels a abouti l'application de programmes semblables peuvent se résumer ainsi: gains significatifs après l'application du programme et baisse des résultats après un an ou deux à l'élémentaire. Un point

semble intéressant à soulever cependant: les recherches de Karnes (1969) et Weikart (1967) permettent de faire une distinction entre les résultats à des tests de QI et les résultats à des tests de rendement. Dans ces deux recherches la baisse des résultats observée après un certain temps est surtout vraie pour les résultats aux tests de QI. Les groupes expérimentaux restent souvent supérieurs aux tests de rendement. Ce qui pourrait nous laisser supposer que si ces programmes favorisent certains apprentissages académiques ils ne semblent pas influencer significativement le développement du QI. Dans l'ensemble, finalement, peu d'auteurs sont satisfaits des résultats obtenus par les mesures de compensation scolaire considérant que si les gains ne résistent pas à l'épreuve du temps, c'est que de telles mesures ne provoquent pas réellement de modification.

Pourtant, la tendance depuis 1966, est moins de remettre en question le bien fondé des mesures de compensation au préscolaire, que de chercher la cause de leur échec. Dans cette phase d'évaluation, les chercheurs se tournent de plus en plus vers l'analyse des processus impliqués dans les apprentissages scolaires. Un point en tout cas semble rallier la majorité d'entre eux: <u>seuls les programmes qui visent des objectifs précis et reposent sur des méthodes rigoureuses ont des chances d'obtenir quelque succès</u>.

Toutes ces considérations jointes au fait qu'il n'existait pratiquement aucune recherche sur la question en milieu québécois nous incitèrent, d'une part, à abandonner l'idée d'évaluer le programme Distar, d'autre part, à entreprendre notre propre étude comparative sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés.

3. *Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés montréalais*[1].

Le problème de l'apprentissage de la langue maternelle sous ses différentes formes est sans doute celui qui désarme le plus les pédagogues surtout lorsqu'ils s'adressent à une population socio-économiquement défavorisée. Les retards importants que cumulent bon nombre d'enfants des zones grises dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que leurs difficultés d'expression orale (immaturité articulatoire, vocabulaire faible, structures de phrases pauvres...) tout porterait à croire que ces enfants sont linguistiquement déficients. Pourtant les chercheurs abandonnent

---

1. Les résultats de cette recherche sont présentés en détail dans le rapport final (Pierre-Joly, 1978).

de plus en plus l'hypothèse du déficit linguistique. Les travaux relativement récents de dialectologistes, sociolinguistes, ethnolinguistes, semblent montrer que les difficultés perçues chez les enfants qui n'utilisent pas la langue standard sont plutôt l'indice d'un développement différent de la fonction langagière, lié aux conditions de la communication dans le milieu.

Ce second point de vue semble pourtant correspondre assez peu à la perception qu'ont les pédagogues et les professionnels qui travaillent dans les écoles des quartiers défavorisés. Il faut dire qu'il a surtout été développé par des linguistes qui étudient la langue en tant que système et tiennent peu compte des individus qui utilisent cette langue. De même, ils étudient surtout la langue à son niveau d'achèvement, c'est-à-dire, la langue utilisée par les adultes. Ils se placent généralement peu dans une perspective génétique et tiennent encore moins compte des relations entre la langue et les autres dimensions du développement (cognitive ou affective). Par ailleurs, leur intérêt se limite à la langue orale, alors que jusqu'à présent du moins, l'une des préoccupations premières de l'école était l'apprentissage de la langue écrite. On peut donc dire que les linguistes ont une vue assez partielle du problème. Pourtant leur intervention a eu beaucoup d'effets positifs. D'abord, elle a obligé

les psychologues et les éducateurs qui s'étaient les premiers penchés sur les problèmes de langage à reconsidérer leur point de vue ne fut-ce qu'en proposant des interprétations alternatives. En partant du principe que la langue des enfants de milieux défavorisés n'est pas déficiente mais simplement différente, ils ont amené les chercheurs jusqu'alors centrés uniquement sur l'enfant, à chercher ailleurs que chez l'enfant ou dans son milieu la source de ses difficultés scolaires. Ce mouvement de décentration a ouvert la porte à de nouveaux champs de recherche, certains pour explorer les variables socio-culturelles, d'autres les variables socio-pédagogiques. Plusieurs motifs nous incitaient donc à entreprendre notre propre recherche.

1) Remise en question des hypothèses de base de l'Opération Renouveau. Comme nous l'avons mentionné précédemment, au départ, les responsables du projet Opération Renouveau ont établi des maternelles en milieux défavorisés dans une optique compensatoire, c'est-à-dire en prenant pour hypothèse que les enfants de milieux défavorisés étaient déficients et que, par conséquent, seules des mesures de rattrapage pourraient compenser le retard qu'ils présentaient déjà à leur arrivée à l'école. Or,

la remise en question de cette hypothèse présentait pour nous beaucoup d'importance considérant que les mesures que l'on élabore sont évidemment fonction des hypothèses que l'on adopte comme l'indique sommairement le tableau qui suit[1.]:

a) Education axée sur la compensation

Hypothèse: les enfants de milieux défavorisés sont déficients

Origines de ces déficiences: sous-stimulation

Causes de ces déficiences: pauvreté du milieu

Objectifs: compenser les déficiences

Méthodes: établissement de programmes de rattrapage visant à mettre tous les enfants sur le même pied.

---

1. Le présent tableau est extrait d'un premier rapport d'étape (Joly, 73). Nous l'avons également rapporté dans un autre document portant sur l'analyse critique de l'Opération Renouveau (1975).

b) Education axée sur le développement individuel

Hypothèse: les enfants de milieux défavorisés sont différents

Origines de ces différences: influences socio-culturelles différentes

Causes de ces différences: conditions socio-économiques différentes

Objectifs: réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu.

Méthodes: adapter l'école aux besoins spécifiques des enfants auxquels elle s'adresse

2) Insuffisance des données: même si l'on est de plus en plus justifié d'opter pour la thèse de la différence, il reste que la plupart des recherches sur lesquelles nous appuyons notre position, ont été menées sur des populations non canadiennes françaises et que, de ce fait, leurs conclusions ne sont pas nécessairement valables pour notre milieu (voir Dedapam, rapport de cheminement 71-72, p. 29). Par ailleurs, ce domaine de recherche est encore trop

partiel pour qu'il soit déjà possible d'avoir des certitudes. La plupart des recherches qui nous ont amenée à repenser le problème sont de nature linguistique. La position des linguistes repose sur l'analyse systémique de la langue parlée par les différents groupes sociaux étudiés mais elle ne tient pas compte la plupart du temps de variables psycholinguistiques ou sociolinguistiques pouvant influencer l'apprentissage du langage.

Ainsi, il existe relativement peu de recherches en psycholinguistique qui puissent d'une part nous permettre de dresser un tableau du développement du langage entre 4 ans et 6 ans (période qui nous intéresse) et d'autre part nous aider à décrire les processus de structuration du langage à cette même période du développement. Les données de la sociolinguistique sont encore plus limitées. Même si elles permettent déjà de voir l'influence prépondérante du milieu sur le mode de structuration du langage,elles ne permettent pas encore de déterminer la nature et l'étendue de cette influence. Pour ce qui est des particularités du langage enfantin franco-canadien, les données sont à proprement parler inexistantes. Les informations dont nous disposions pour l'élaboration d'un programme étaient donc plutôt limitées.

3) Attitudes dans le milieu scolaire: Ce n'est pas un hasard si l'Opération Renouveau a été définie comme un ensemble de mesures compensatoires. Cette orientation correspondait à des perceptions qu'avaient et qu'ont encore la plupart des personnes travaillant en milieux défavorisés, perceptions qui reposent d'ailleurs sur un ensemble de données assez troublantes. Du point de vue de l'école, comment expliquer les échecs massifs des enfants en milieux défavorisés sinon par les déficiences des enfants? Ces perceptions conditionnent, par ailleurs, les attitudes des individus à l'égard de ces enfants et c'est sans doute là un des aspects les plus complexes du problème. Depuis la recherche de Rosenthal et Jackobson (1971) on peut maintenant mesurer l'importance de ce facteur et la nécessité d'agir à ce niveau. Or comme nous avons pu le constater après la publication d'une "Analyse critique de l'Opération Renouveau" (1975), il est extrêmement difficile de combattre des croyances profondément enracinées. Il faudra sans doute franchir bien des étapes avant de faire admettre aux enseignants que ces enfants qu'on disait jusqu'à présent déficients se développent normalement et que les difficultés dont ils font preuve sont en partie dues à l'incapacité de l'école de s'adapter à leur mode de fonctionnement.

C'est dans cet esprit que nous avons été amenée à entreprendre notre recherche afin de faire le point sur cette question de la déficience ou de la différence. Pour ce faire, il fallait y introduire le plus possible de données. Pour cette raison, nous avons jugé nécessaire d'accorder beaucoup d'importance à la constitution d'un échantillon représentatif de la population montréalaise en fonction de critères socio-économiques et non plus seulement pédagogiques. Pour cette raison également, nous avons voulu que la recherche porte sur différents aspects du développement psycholinguistique et non seulement sur des variables linguistiques comme c'est souvent le cas. Sans vouloir reprendre ici des données qui seront analysées dans d'autres documents nous voudrions simplement mentionner nos hypothèses et les résultats obtenus en regard de ces hypothèses puisque ceux-ci conditionnent finalement l'orientation du programme.

3.1. *Hypothèses de la recherche*

A. de façon générale en ce qui a trait aux relations entre le langage et la pensée

1. les enfants de milieu défavorisé ne différeraient pas de façon significative des

enfants des autres milieux socio-économiques sur le plan de l'intelligence non verbale.

2. Ils ne diffèreraient pas non plus au plan verbal, du point de vue de la compréhension.

3. Mais ils diffèreraient du point de vue de l'expression.

B. en ce qui concerne l'aspect plus proprement linguistique, on peut postuler que:

1. Au niveau syntaxique: les enfants de milieu défavorisé seraient au même niveau de structuration syntaxique que les enfants des autres milieux.

2. Au niveau phonologique: les enfants des trois milieux socio-économiques seraient au même stade dans l'acquisition du système phonologique (on retrouverait les mêmes phonèmes dans les trois milieux); les différences se situeraient au niveau des règles de réalisation principalement au niveau des règles de variation libre.

3. au niveau sémantique: il n'y aurait pas de différence au niveau de la compréhension d'un vocabulaire usuel, mais il y aurait des différences au niveau de l'utilisation de ce vocabulaire à la fois quantitativement (nombre de mots connus) et qualitativement (catégories de réponses).

3.2. *Principaux résultats obtenus*

A. En ce qui a trait aux relations entre le langage et la pensée

1. on ne trouve pas de différence entre les enfants des trois milieux socio-économiques au plan de l'intelligence non verbale

2. on n'en trouve pas non plus au plan du langage réceptif

3. on trouve des différences liées au facteur de scolarité des parents, au plan du langage expressif.

B. en ce qui a trait aux dimensions linguistiques

1. Au niveau des structures syntaxiques: les mêmes structures se retrouvent chez tous les enfants dans les trois milieux. Dans les trois milieux également, le niveau de structuration est relativement faible. La plus grande proportion des phrases sont des phrases simples ou indépendantes; on trouve peu de phrases coordonnées et certains types de complétives sont totalement absentes.

2. Au niveau du système phonologique: les enfants des trois milieux socio-économiques sont au même niveau d'acquisition des phonèmes. Tous les phonèmes sont acquis par plus de 50% des enfants, dans les trois milieux. On trouve cependant de légères différences entre les enfants des trois milieux en ce qui a trait à la fréquence d'utilisation des règles de réalisation de certains phonèmes.

3. au niveau sémantique: nous avons trouvé des différences entre les milieux, tant en vocabulaire compréhension qu'en vocabulaire expression. Les milieux défavorisés sont significativement plus faibles, que les milieux moyens et ceci quantitativement et qualitativement.

3.3. *Signification de ces résultats pour l'élaboration du programme de langage*

Les résultats obtenus sont importants sur deux plans principaux. D'une part, l'attention que nous avons mise à définir le concept de milieu socio-économique a permis de différencier l'influence des différents facteurs impliqués dans la notion globale de milieu. Nos résultats montrent, en effet, qu'une des caractéristiques les plus apparentes du milieu, soit le revenu, n'influence pas l'expression et ne semble pas non plus affecter l'intelligence et la compétence verbale. Il apparait, par contre que, la scolarité des parents a seule une influence significative alors qu'on ne peut conclure sur l'effet du milieu seul, excluant le revenu et la scolarité (i.e. le lieu de résidence ou le quartier). Ces résultats montrent donc le danger d'utiliser une catégorie

vague comme le milieu qui englobe sous les mêmes préjugés un groupe d'enfants ou d'individus qui finalement peuvent différer fortement les uns des autres. La recherche donne une idée plus concrète de la source des retards qui peuvent apparaître et oriente sur les moyens à prendre pour pallier aux retards éventuels. Les résultats montrent aussi qu'il n'y a pas d'effet d'interaction des variables milieu, revenu et scolarité des parents sur les résultats aux tests. Les effets, quand ils existent s'additionnent donc simplement.

Enfin, la recherche a montré que les différences significatives sont surtout situées au niveau de la performance verbale, soit l'expression, ce qui encore une fois confirme nos hypothèses de départ. Les enfants de milieu défavorisé auraient donc un même potentiel de base; les différences se situeraient davantage au niveau des aspects plus fortement influençables par le milieu socio-culturel. C'est ainsi que les différences s'observent au plan de l'expression verbale et au plan du vocabulaire. En effet, le vocabulaire est, de tous les aspects du langage, celui qui est sans doute le plus influençable par des variables culturelles. Son développement chez les enfants dépend en grande partie des connaissances et de

l'attitude des parents: insistance sur cet aspect, encouragement à la lecture, précision et diversification du vocabulaire utilisé par les parents, ..., ainsi que de la diversité des expériences vécues par l'enfant. Il est intéressant,en outre,de remarquer que les différences sur le plan du vocabulaire ne sont pas seulement d'ordre quantitatif mais également d'ordre qualitatif. Les sujets de milieu défavorisé sont moins bons en ce qui concerne les réponses alternatives. Ils sont aussi plus inhibés. Ils essaient moins de répondre par *"approximation phonétique et sémantique"* et vont plutôt donner des *"descriptions"* ou des *"pas de réponse"*, ces deux dernières catégories s'avérant être de moins bonnes réponses alternatives (puisqu'elles sont données en général par les moins bons sujets). Les enfants de milieu défavorisé donnent également plus de mauvaises réponses. Les sujets de milieu moyen sont moins inhibés et meilleurs. Ils vont risquer davantage une réponse approximative. Ils s'adaptent bien à la tâche en cherchant à répondre par un mot plutôt que par une description. Ils s'abstiennent moins que les autres de répondre. Ils donnent moins de mauvaises réponses. Les sujets de milieu favorisé sont les meilleurs, ils donnent le moins de mauvaises réponses, donnent presqu'autant d'approximations que ceux de milieu moyen mais, s'en tiennent plus souvent à des descriptions ou à des non réponses

Enfin, il est intéressant de remarquer que nos résultats ne montrent pas de différence significative sur le plan de l'articulation autant en situation de répétition qu'en situation libre. Les seules différences observées se situent au niveau de la fréquence d'utilisation des règles de réalisation libre ou ce qu'on appelle familièrement au niveau de "l'accent". Les enfants de milieu défavorisé auront par exemple plus tendance à diphtonguer[1] que les enfants des autres milieux, même si dans tous les milieux les enfants ont tendance à diphtonguer. Ces derniers résultats sont d'autant plus importants que la plupart du temps, les enseignants évaluent la performance linguistique des enfants à travers leur articulation. Lorsqu'on aborde la question des problèmes de langage avec les enseignants dans les milieux défavorisés, c'est toujours le premier point qui est mis de l'avant. Et pourtant, si l'on compare objectivement ces

---

1. "Une voyelle est dite diphtonguée lorsque, au cours de son émission, les organes articulatoires, plus particulièrement, la langue et les lèvres, changeant de position, altèrent son timbre. Cette voyelle, dans sa partie initiale et dans sa partie finale, fait entendre une différence de timbre qui rappelle deux phonèmes différents" ex.: [mɛ:r] > [mɛɹ:r] (Claes, Demers et Charbonneau, 1968).

enfants à ceux des autres milieux, il n'apparaît pas qu'ils aient davantage de problème au plan de l'articulation, et ceci a été vérifié dans deux situations différentes. Toutefois, ceci signifie simplement que les systèmes phonologiques dans les trois milieux socio-économiques sont comparables mais cela ne nie pas la réalité de différences socio-culturelles. C'est un fait, en effet, que dans les milieux défavorisés, les enfants utilisent plus fréquemment un certain nombre de règles que l'on appelle des règles de variation libre, plus propres au parler franco-québécois, donc s'éloignant de ce qu'on appelle habituellement "le français standard". Mais il est aussi intéressant de remarquer qu'on retrouve ces règles dans tous les milieux. Elles ne sont pas spécifiques aux milieux défavorisés. On ne peut donc pas dire que c'est là une caractéristique de classe, mais bien davantage une caractéristique de la population franco-québécoise.

Sur le plan des structures syntaxiques, qui est considéré comme un des aspects les plus importants du développement linguistique, nos analyses ne nous ont pas permis de déceler de différence significative. Il semble, en effet, que les enfants

dans les trois milieux possèdent le même répertoire de structures syntaxiques. Ces résultats ne sont pas étonnants puisqu'ils confirment la plupart des recherches qui ont été faites dans le même sens en particulier, ici au Québec, la recherche de Michel Pagé (1971) qui portait spécifiquement sur le répertoire syntaxique des enfants de 6 ans en milieu québécois. Ce qui est intéressant toutefois de souligner, c'est l'absence de certains types de phrases dans les corpus recueillis auprès des enfants à quatre ans. On retrouve en effet assez peu de phrases coordonnées, encore moins de relatives, tandis que certains types de complétives sont pratiquement absents. Pourtant, les analyses que nous avons effectuées apparaissent suffisamment discriminatives pour pouvoir déceler des différences s'il y en avait eues, puisqu'elles discriminent entre les enfants à 4 ans et à 5 ans.

Il est possible que la situation du test ait influencé les résultats en ce sens et priviligié le recours à certaines structures syntaxiques quoique nos résultats encore une fois aillent dans le sens des recherches existantes et qui montrent que le langage continue de se complexifier bien après l'âge de 5 ans (Chomsky, C. 1969, Comeau, J. 1975).

Dans l'ensemble donc, nos résultats confirment nos hypothèses de départ, à savoir:

1- *que les enfants de milieu défavorisé*[1] *possèdent le même potentiel intellectuel que les enfants des autres milieux;*

2- *qu'ils possèdent également le même bagage linguistique du moins lorsqu'on l'étudie strictement sur le plan de la compétence;*

3- *que certains présentent des différences au niveau de la performance lorsqu'on l'analyse sous des aspects psycholinguistiques.*

Ces différences peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Sur le plan du vocabulaire, nous avons vu que les variables socio-culturelles devaient fortement jouer. Il est fort probable que d'autres variables entrent également en ligne de compte. L'aspect sémantique est en effet l'aspect de la linguistique qui chevauche le plus le domaine de la psychologie. Il est difficile de déterminer dans l'acquisition du vocabulaire ce qui relève strictement des mécanismes linguistiques et ce qui relève de mécanismes cognitifs ou affectifs. Il en est de même sur le

1. Nous ne pouvons généraliser nos conclusions qu'à la population que nous avons étudiée, c'est pourquoi nous parlons ici de milieu défavorisé au singulier, alors que nous en parlons au plusiel quand il est question de "milieux défavorisés" en général considérant que cette notion recoupe bien souvent des populations aux caractéristiques différentes.

plan de l'expression. On connaît finalement très peu les facteurs responsables de l'activité du locuteur. Ce qui semble de plus en plus certain cependant, c'est que les mécanismes mis en cause ne sont pas seulement d'ordre linguistique comme le laissaient supposer les recherches entreprises jusqu'à ces dernières années. Les psycholinguistiques ont cru, pendant un certain temps, que le modèle transformationaliste développé par Chomsky (1965) permettrait de distinguer et de définir la compétence et la performance. Aujourd'hui, ce modèle leur apparaît uniquement comme une formalisation de la langue, ne permettant pas de rendre compte des mécanismes impliqués dans l'acte de parole. Le modèle chomskien réduit l'activité du locuteur en l'application d'un ensemble de règles et de transformations. Il semble aujourd'hui que des mécanismes beaucoup plus complexes soient responsables de cette activité. Des variables autant d'ordre psychologique que sociologique influencent fortement la performance linguistique et il semble finalement y avoir peu de correspondance entre la performance et la compétence telle que définie par Chomsky. Il n'existe toutefois pas encore de modèle alternatif. Les données actuellement disponibles sont fragmentaires et ne permettent pas encore de connaître la

nature des mécanismes en cause. Toutefois, elles permettent de poser un certain nombre d'hypothèses en ce qui a trait à la didactique de la langue maternelle. Dans la mesure où l'on prend conscience que l'apprentissage de la langue repose sur des mécanismes complexes et variés et qu'il ne réside pas seulement dans l'acquisition de règles linguistiques, on est amené à rejetter une approche formelle pour adopter une approche fonctionnelle c'est-à-dire une approche qui mette l'accent non pas sur la langue mais sur le sujet parlant. Vu sous cet angle, un programme de langage ne vise plus seulement l'apprentissage des règles du système linguistique, mais l'acquisition d'une habileté, le développement de ce que Hymes (1971) a le premier appelé, la compétence à communiquer, postulant que la structuration des différents éléments de la langue (phonologiques, syntaxiques, lexicaux) découlent naturellement de l'exercice fonctionnel du langage. Selon cette hypothèse, un programme de langue maternelle doit être calqué sur les processus de développement normaux du langage et avoir pour objectif l'exercice des fonctions du langage dans des situations de communication variées.

Par rapport aux enfants de milieux défavorisés, une telle approche permet d'avoir une méthode unique quels que soient les milieux où elle s'applique tout en répondant aux besoins spécifiques des

uns ou des autres et ce, sans faire de discrimination et en évitant les conséquences de l'étiquetage. S'il est vrai que les différences que l'on observe entre certains enfants tiennent au fait que le milieu dans lequel ils vivent privilégie certains modes de communication, on répond à leurs besoins en développant une méthode qui leur permette d'expérimenter toute une variété de situations de communication. L'objectif d'une telle approche est finalement d'apprendre à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, à s'adapter aux exigences de la situation de communication et à adopter le code qui convient en fonction de l'efficacité de la communication et non plus seulement en fonction de normes abstraites dont ils ne peuvent pas toujours percevoir le bien fondé.

CHAPITRE II

PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE: RATIONNEL THEORIQUE

Dans le premier chapitre, nous avons décrit les grandes lignes de la démarche qui nous a amenée 1) à remettre en question l'hypothèse du déficit linguistique appliquée aux enfants de milieux défavorisés; 2) à opter pour une pédagogie fonctionnelle du langage. Nous ne reviendrons pas sur le premier point qui sera discuté plus en détails dans un rapport ultérieur; nous nous attarderons plutôt à préciser les raisons qui nous ont amenée à opter pour une pédagogie fonctionnelle et à définir notre approche comme un programme de développement psycholinguistique.

1. *Programme*

1.1. *Attitude des jardinières*

Le seul terme de "programme" suscite chez les jardinières des réactions très variées. Habituées à beaucoup de liberté dans le choix des méthodes et des contenus, elles sont réticentes à toutes formes de contraintes, en particulier aux contraintes sous-entendues dans le terme programme. Pour ne pas froisser leur susceptibilité certaines personnes travaillant avec elles choisissent de ne plus utiliser ce terme et déploient beaucoup d'énergie à trouver des substituts. On parle alors de "guide", "plan de référence", "fiches pédagogiques", etc.

Si nous avons choisi de conserver le terme programme, ce n'est pas pour faire acte d'originalité, mais bien parce que la méthode que nous proposons est effectivement un programme et qu'il est absolument primordial du point de vue de son efficacité qu'elle soit considérée comme telle.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, pourtant, nous ne croyons pas, en faisant ce choix, aller à l'encontre des attentes des jardinières. Ce qu'elles redoutent en réalité, c'est beaucoup plus un type de programme qu'un programme comme tel. En effet, les reproches que les jardinières adressent aux programmes auxquels elles font référence identifient un type bien précis. Ce sont des programmes axés sur l'acquisition des connaissances dont, par conséquent, le contenu à faire acquérir aux enfants est pré-déterminé et dont l'acquisition est censurée par des méthodes d'évaluation uniformes pour tous les enfants soumis au même programme.

Il est clair que de telles méthodes laissent peu de latitude à l'enseignant. Dans la mesure où l'on détermine à l'avance que tous les enfants d'un même âge doivent avoir acquis des connaissances X dans un temps Y, on laisse finalement peu de liberté à l'enseignant et par rapport au contenu,et par rapport à la méthode. L'accent étant mis sur l'acquisition de connaissances, les principaux mécanismes auxquels l'enseignant va faire appel sont la compréhension et la mémoire ou,ce qu'à la suite de Guilford (1967) on a

appelé la pensée convergente. De telles méthodes laissent donc peu de place à la créativité tant de la part des enseignants que de la part des enfants.

Même si traditionnellement, les programmes ont été conçus dans cette optique, ce n'est là qu'une application possible de programme qui correspond à une philosophie bien précise de l'éducation. En fait, le terme programme réfère uniquement à certains principes indépendants de la philosophie sous-jacente et c'est cette conception que nous avons retenue.

Le terme programme fait référence essentiellement à la notion d'un ensemble organisé en fonction d'objectifs précis et prévoyant les opérations nécessaires à la réalisation de ces objectifs. En général, également un programme détermine les phases successives de ces opérations et prévoit des mécanismes d'auto-contrôle. Dans la mesure où la méthode que nous proposons repose sur un ensemble d'activités organisées autour d'objectifs précis, qu'elle détermine les différentes étapes de réalisation de ces objectifs et les moyens de les atteindre et qu'elle prévoie des mécanismes de contrôle, elle constitue un programme au sens propre du terme.

1.2. *Situation actuelle*

En proposant ainsi un programme aux jardinières, nous croyons donc répondre à un besoin de leur part et à une nécessité pour les enfants. Malgré leurs réticences à se voir imposer un programme, la plupart des jardinières se disent démunies, s'interrogeant aussi bien sur les objectifs à poursuivre auprès des enfants que sur les méthodes à prendre. Peu préparées à travailler avec des enfants de 4 ans, formées dans une optique plutôt traditionnelle (voir 1.1. p. 2), mais soumises à des influences très variées, certaines ne savent plus très bien par où prendre leur tâche. Pourtant, elles[1] disposent d'un matériel de référence assez considérable. Composé d'un ensemble de fiches, ce matériel provient de sources différentes et ne présente pas une conception unifiée de l'intervention au préscolaire. En fait, ces fiches constituent simplement un répertoire non organisé d'activités pouvant être réalisées auprès d'enfants de 4 ans et 5 ans. Elles ne répondent donc pas

---

1. Nous faisons référence ici aux jardinières de la C.E.C.M. où nous avons réalisé nos recherches.

à des questions aussi fondamentales que: quels objectifs privilégier? Quelle progression suivre? Quels liens établir entre les différentes activités? Au gré de leur intuition et de leur expérience, les jardinières en sont venues à se définir des objectifs individuels. Mais la plupart sont insécures; par ailleurs, toutes n'ont pas l'intuition aussi juste et la plupart ont peu d'expérience. Une étude récente[1] confirmait la très grande mobilité de ce groupe de professeurs.

Les jardinières se trouvent par ailleurs confrontées avec le problème de la continuité entre le groupe 4 ans et le groupe 5 ans. Comme les enfants font maintenant à 4 ans bon nombre des activités qu'ils faisaient auparavant à 5 ans, les jardinières du groupe 5 ans se trouvent à leur tour démunies et rejettent le blâme sur celles du groupe 4 ans.

La nécessité d'un instrument facile d'accès et d'utilisation et sur lequel les jardinières puissent appuyer leurs interventions se faisait donc de plus en plus sentir et ce, à tous les niveaux. La quantité de demandes que nous

---

1. Analyse critique de l'Opération Renouveau, vol. III (1975).

avons reçues suite à la publication d'un premier document de travail intitulé "Activités en maternelle 4 ans"(1973) nous a confirmé ce besoin. Et pourtant ce document ne constituait qu'un premier essai de systématisation des activités les plus courantes de la maternelle. Pour nous, il représentait la base d'une analyse des activités qui se faisaient alors dans les classes. S'il a été rédigé avec la collaboration d'une seule jardinière, il semble assez bien correspondre au fonctionnement de la plupart d'entre elles, du moins si l'on en juge par les commentaires reçus et la très grande demande à laquelle nous avons eu à répondre. Il faut dire, par ailleurs, que nous avions sollicité la collaboration d'une des jardinières les plus anciennes du groupe et qu'elle s'est inspirée du matériel mis à la disposition de l'ensemble des jardinières pour préparer le document. En outre, nous avons confronté les observations qui se dégageaient de ce document avec des observations recueillies directement dans la classe.

1.3. *Analyse du document: Activités en maternelle 4 ans* [1].

De ce document, nous avons pu dégager un certain nombre de constatations [2].

1) actuellement les activités de la maternelle 4 ans sont définies en fonction de contenus ou domaines d'activités. On distingue 7 domaines d'activités

- langage
- travail manuel
- psychomotricité
- éveil musical
- activités libres
- éveil sensoriel et sciences
- préparation aux apprentissages scolaires.

---

1. Le document "Activités en maternelle 4 ans" constitue un exemple de programme d'activités. Il est fort possible qu'il diffère de celui de certaines jardinières au niveau des activités mêmes mais d'après ce que nous avons pu en juger depuis 4 ans, il constitue un exemple type quant à sa conception et les principes que nous en dégageons s'appliquent fort probablement à l'ensemble des programmes individuels de chaque jardinière.

2. Nous ne voudrions pas nous poser ici en censeur de ce qui se fait actuellement en maternelle. Nous sommes parfaitement consciente de la somme d'investissement que représente la mise en place des maternelles à l'Opération Renouveau et du progrès que constitue le programme actuel sur ce qui existait auparavant et qui se perpétue encore dans bon nombre d'institutions. Il ne sert à rien cependant de s'étendre sur les aspects positifs surtout lorsque notre objectif est d'améliorer ce qui est acquis. C'est donc dans l'optique de dégager les points faibles du programme actuel en vue d'en combler les lacunes que nous avons entrepris la présente analyse.

2) les catégories d'activités sont établies de façon indépendante. Par le fait que les activités sont délimitées par rapport à un contenu et que ce contenu se définit la plupart du temps en fonction du matériel requis (travail manuel),du type de participation des enfants (jeux libres vs activités dirigées),du type de comportement impliqué (langage vs psychomotricité), elles sont regroupées en catégories distinctes entre lesquelles il apparait difficile d'établir des liens.

3) A l'intérieur de chaque catégorie, les activités sont définies de façon indépendante. Chaque activité est définie individuellement sans lien avec les activités qui précèdent ou qui suivent. On ne décèle aucune progression formellement établie à l'intérieur de chaque catégorie. La progression des activités au cours de l'année est déterminée de façon très globale par rapport à certains aspects seulement du comportement des enfants entre 4 et 5 ans: capacité d'attention et de mémorisation, motricité globale et fine, socialisation.

4) L'importance accordée à chaque catégorie d'activité est inégale. Sur 107 activités rapportées dans le document, 38% se retrouvent en psychomotricité, 22.4% en langage, 14% en éveil sensoriel et sciences, 7.4% en travail manuel, 6.5% en éveil musical et activités libres et enfin 4.6% en préparation aux apprentissages scolaires.

Cette répartition ne reflète pas cependant la proportion de temps consacré à chaque domaine d'activité. Ainsi, après trois mois d'observation dans la classe même de la jardinière qui rédigea le document, nous avons pu constater qu'au moins 40 minutes par jour étaient consacrées aux activités libres par rapport à 50 minutes consacrées à des activités dirigées. Par ailleurs, la plus grosse partie des activités dirigées se répartissait entre des activités de travail manuel et de psychomotricité. Nous avons pu faire les mêmes observations dans d'autres classes de maternelle.

La répartition des activités décrites dans le document étudié est donc plutôt indicatrice de la capacité qu'ont les jardinières de formaliser certaines activités par rapport à d'autres.

5) Les domaines de développement sont inégalement exploités. Une analyse des activités en fonction des domaines de développement touchés prioritairement par la réalisation des activités révèle que:

- 39.2% des activités touchent au domaine cognitif
- 26.8% au domaine du langage
- 25.6% au domaine physique
- 2.4% au domaine social
- 1.2% au domaine musical
- 4.8% au domaine des arts plastiques

Dans le domaine cognitif sur 32 activités:

- 7 activités touchent à la perception
- 1 à la causalité
- 6 à la classification
- 1 à la sériation
- 2 au nombre
- 14 à l'espace
- 1 au temps

Les activités perceptives sont essentiellement des activités de discrimination sensorielle. La seule activité qui touche à la causalité se limite à l'observation de phénomènes naturels et sur les 14 activités relatives à l'espace, 10 ont trait à la structuration du shéma corporel; 13 de ces activités sont classées dans la psychomotricité dans le document original. Ceci révèle la confusion qui origine d'un classement par contenu ou par matière et qui fait que l'on répète les mêmes activités dans différentes catégories parce que l'on s'aperçoit que les objectifs qu'elles permettent de rejoindre sont prérequis dans ces différents domaines. Ainsi, les jardinières ont pu constater qu'en travaillant l'éveil musical avec une animatrice, elles refaisaient une bonne partie du programme de stimulation de la parole. C'est ainsi également que l'on se rend compte de plus en plus que les activités pré-requises aux mathématiques, à la lecture ou autres matières sont les mêmes. On réalise en fait l'artificiel d'un découpage par matière.

Sur 22 activités qui touchent spécifiquement au langage, 18 sont des activités de stimulation de la parole. Si on leur ajoute les activités qui touchent à la fois au langage et au domaine cognitif, 14 impliquent la compréhension de notions cognitives, 5 seulement sont des activités d'expression.

Les 4 activités d'arts plastiques sont en fait des types d'activités qui sont définis par le matériau utilisé: plasticine gouache, peinture au doigt... Dans ce domaine, les objectifs sont définis essentiellement en fonction d'acquisition de techniques.

Une seule activité apparaît à l'item "éveil musical". Nous avons regroupé les activités qui ont trait à l'écoute et à la discrimination auditive avec des activités semblables dans le domaine du langage (stimulation de la parole) puisqu'elles rejoignaient les mêmes objectifs.

Dans le domaine physique (psychomotricité) nous n'avons pas tenu compte des activités qui touchaient strictement au

développement physique: équilibre, coordination oculo-manuelle, contrôle des mouvements, etc... Les activités relatives à la structuration du schéma corporel, de l'espace et du temps ont été regroupées dans le domaine cognitif.

Seulement deux activités ont pu être classées dans le domaine social, elles ont trait au respect des règles de jeu et au partage du matériel dans une activité de groupe. On retrouve toutefois une grande préoccupation pour la dimension sociale dans la première partie du document (l'évolution des activités au cours de l'année). Les objectifs de développement de l'autonomie et d'intégration au groupe apparaissent prioritaires durant les premiers mois de l'année. Toutefois, aucune intervention spécifique n'est prévue pour atteindre ces objectifs.

6) <u>Seuls certains mécanismes psychologiques sont exploités dans les activités.</u> Dans la plupart des activités dirigées qui ont fait l'objet de notre analyse, les mécanismes mis en cause sont essentiellement l'attention, la mémoire, la compréhension et

l'imitation (reproduction). Il y a finalement peu d'activités qui requièrent de l'enfant des mécanismes créateurs, une production personnelle qui soit autre que simplement la reproduction d'une activité, la recherche de solutions possibles, l'expérimentation d'un matériel en vue d'en découvrir les propriétés. Un seul aspect de la pensée, la pensée logique, est touché par les activités décrites et encore de façon inégale. La pensée divergente est pratiquement ignorée. Quant à la pensée symbolique, si elle est stimulée dans les activités libres, à travers les jeux symboliques spontanés des enfants, elle l'est de façon informelle.

7) Il y a peu de relation entre les activités dirigées et les activités libres. Les activités libres qui occupent près de la moitié du temps que les enfants passent en classe, sont déterminées essentiellement par le matériel mis à la disposition des enfants. Certaines jardinières introduisent du nouveau matériel à différents moments de l'année en fonction des difficultés qu'il représente. Le matériel est sensiblement le même d'une classe à l'autre. On peut le regrouper en trois grandes catégories:

- jeux symboliques (coin de la poupée, coin de l'infirmière, coin des camions, etc.)
- jeux de construction (multi-fit, briques, etc.)
- jeux de table (perles, loto, casse-tête, etc.)
- jeux d'exploration (bacs à sable, bacs à eau, etc.).

Durant les périodes de jeux libres, les enfants sont généralement laissés à eux-mêmes, la jardinière intervenant surtout sur demande des enfants pour les aider à régler quelque problème. Il n'y a aucune relation établie entre les activités dirigées et les activités libres.

Le partage entre activités libres et activités dirigées peut varier d'une jardinière à l'autre suivant l'importance qu'elles accordent à l'une ou l'autre approche. Dans l'ensemble cependant, le temps est partagé également entre les deux types d'activités.

1.4. *Conclusions de l'analyse*

Deux types d'approches se retrouvent donc dans les maternelles. La première approche se reflète surtout dans les périodes de jeux libres et est centrée sur l'enfant. Dans ce type d'approche, c'est l'enfant qui initie l'activité et la jardinière essaie d'être attentive aux besoins qu'il peut exprimer. Dans cette approche, il n'y a aucune programmation pré-établie: la jardinière adapte son intervention au jour le jour en fonction des besoins ouvertement exprimés par les enfants.

Le second type d'approche que l'on retrouve surtout dans les activités dirigées est plus structuré et les rôles y sont inversés. La jardinière initie l'activité et l'enfant y répond; il n'a aucune initiative ni dans le choix de l'activité ni dans la façon de la réaliser. Toutefois, s'il y a apparence de structuration des activités, l'analyse sommaire que nous en avons faite révèle beaucoup de lacunes. En particulier, il y a un net déséquilibre dans l'importance accordée aux différentes activités, il n'y a aucune progression formellement établie d'une activité à l'autre, ni de moyen d'évaluation qui permette aux jardinières d'ajuster leurs interventions.

Si l'on se rapporte à des études traitant de l'efficacité des programme pré-scolaires, on comprend facilement que l'étude évaluative qui fut entreprise dès la seconde année du projet n'ait décelé aucun effet de la maternelle (Bonnier-Tremblay et al. 1972). Il est évident que cette évaluation était nettement prématurée. En effet, des rapports revisant 10 années de recherches dans ce domaine aux Etats-Unis et en Angleterre font ressortir clairement que: les seuls programmes qui aient eu une influence sur le développement des enfants sont des programmes structurés s'appuyant sur une théorie du développement et prévoyant leurs propres mécanismes d'évaluation. Ces programmes ont par ailleurs d'autant plus d'effet qu'ils se poursuivent pendant un temps assez long et qu'une continuité est prévue au niveau élémentaire.

> *"The conclusion is that preschool projects with the disadvantaged child must provide planned teacher action according to a specific developmental theory in which the primary goals are cognitive and language development..."* (Weikart, 1967).

"Preschool programs... that provide highly structured experiences for disadvantaged children are more effective in producing gains than programs lacking these characteristics" (Bissel, 1970).

"(In Head Start programs) the increase have be¤n greatest when programs were of longest duration, when programs were well formulated and focused on the domaine evaluated, and when the participating children's initial level of performance was low" (Stanley, 1973).

Il est intéressant également de souligner que les conditions d'implantation d'un programme expérimental et son degré de structuration auraient au moins autant d'influence que l'orientation même du programme. Quel que soit le programme cependant, il est d'autant plus efficace qu'il donne à l'enfant l'occasion de vivre des expériences variées, et de les vivre de façon active. De même, un programme doit d'abord s'adresser à l'enseignant et non à l'enfant. Contrairement à ce que craignent certaines jardinières

l'adoption d'un programme n'implique donc pas nécessairement l'embrigadement des enfants; ce que cela implique cependant, c'est une approche plus rationnelle de la part de la jardinière donc pour elle, peut-être, une préparation plus approfondie de son programme d'activités.

S'appuyant sur toutes ces considérations nous nous sommes donc fixé comme premier objectif de:

Objectif 1. *Munir les jardinières d'un instrument qui leur permette de structurer leur action pédagogique, de planifier leurs activités à l'intérieur d'un cadre précis leur permettant de juger des activités à inclure ou à omettre, du moment propice pour inclure telle ou telle activité, de la façon la plus adéquate pour réaliser l'activité, leur permettant également d'évaluer au fur et à mesure les progrès de chaque enfant.*

2. *Développement*

2.1. *Philosophies et objectifs de l'éducation*

Comme nous le soulignions précédemment, la conception d'un programme reflète une certaine philosophie de l'éducation. Ainsi, au niveau des maternelles deux philosophies se font face. La première privilégiée par les jardinières qui accordent beaucoup d'importance aux activités libres, repose sur la conception que le développement se fait ni plus ni moins de façon spontanée et que de ce fait l'objectif de l'éducation est de favoriser l'éclosion des habiletés naturelles qui se trouvent en chaque enfant. Cette philosophie que Kolberg (1972) qualifie de romantique fut définie par J.J. Rousseau et a surtout été mise en application par A.S. Neill's à Summerhill et plus récemment par les pédagogues formés à l'école Rogérienne. Pour les tenants de cette philosophie, la maturation constitue le principal facteur de développement.

La seconde, reflétée surtout dans les activités dirigées est aussi la philosophie la plus répandue actuellement à tous les niveaux d'éducation. Pour les tenants de cette philosophie,

l'objectif premier de l'éducation est la transmission de connaissances et de valeurs (cultural transmission, Kolberg, ibid).

Avec cet objectif en tête, les concepteurs de programmes ont donc pour rôle de déterminer quelles connaissances faire acquérir aux enfants et à quel rythme. Il en résulte un découpage successif d'abord du programme d'ensemble en unités, puis un découpage de ces unités à transmettre en fonction de la matière. Quant aux méthodes, elles font appel de façon plus ou moins explicite et mitigée aux principes de la psychologie behaviorale entre autres:

- découpage de la matière en unités de connaissance
- définition d'objectifs pédagogiques en termes de connaissances acquises pour chacune des unités
- méthodes axées sur l'imitation, la répétition et le renforcement.

C'est en poussant ces principes à l'extrême qu'on en est arrivé à l'enseignement micro-gradué dont la rigueur autant sur le plan de la conception que de l'application laisse présager beaucoup

d'efficacité. Ce modèle s'apparente en fait aux modèles industriels axés sur la production et le rendement (ce n'est pas pour rien d'ailleurs, qu'on parle de "tests de rendement"). Selon cette conception, le facteur privilégié de développement est l'expérience.

Ces deux philosophies reposent sur des positions épistémologiques complètement opposées. Pour les "romantiques" ou rationalistes, l'individu possède en lui dès la naissance, toutes ses capacités et la seule responsabilité qu'ils attribuent à l'expérience est de ne pas nuire à leur émergence. Pour eux, la connaissance est soit directe, et résulte d'une harmonie pré-établie entre les structures internes du sujet,et l'objet de connaissance (vitalisme) ou bien elle est progressive et due à l'explicitation graduelle des structures internes du sujet au cours du développement par réflexion de la pensée (préformisme) ou prégnance des structures (gestaltisme). Pour les empiristes, l'individu est,ni plus ni moins un "vase vide à la naissance et seules des expériences variées à doses contrôlées lui permettront d'acquérir les connaissances dont il aura besoin.

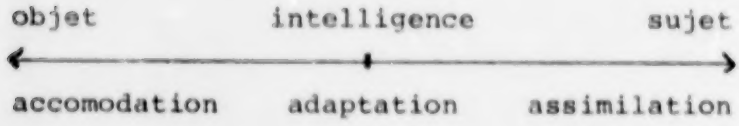
L'acquisition de connaissances est ramenée à un jeu de conduites conditionnées qui résultent, soit d'habitudes acquises sans qu'aucune activité interne ne conditionne cette activité (empirisme-associationnisme), soit de tâtonnements plus ou moins systématiques dont la réussite ou l'échec conditionne l'acquisition (mutationisme ou théorie du tâtonnement). Les tenants de ces deux philosophies nient la dimension génétique.

2.2. *Education et développement*

L'essor de l'éducation pré-scolaire aux Etats-Unis et en Angleterre au cours des années'60 et plus récemment le mouvement des *"open-schools"* ont contribué à faire valoir dans le domaine de l'éducation une troisième philosophie inspirée tout particulièrement des travaux de Jean Piaget. Cette théorie que Piaget qualifie tour à tour de "constructiviste", "opératoire", "génétique", "interactionniste" ou "équilibratoire", suivant l'aspect sur lequel il veut mettre plus particulièrement l'accent, se distingue essentiellement des autres théories par le fait qu'elle considère que

l'acquisition de connaissances est le résultat de processus génétiques qui mettent en cause directement l'action du sujet sur son environnement. L'individu joue donc un rôle actif dans l'acquisition des connaissances et cette acquisition est le résultat d'une construction progressive. Contrairement aux rationalistes qui considèrent l'intelligence comme une faculté innée et statique, Piaget décrit l'intelligence comme le point d'aboutissement d'un processus d'adaptation à la réalité extérieure qui obéit à des lois d'équilibre entre les structures internes du sujet et les structures de l'environnement. Le sujet étant ce qu'il est à sa naissance avec son bagage héréditaire et le monde étant ce qu'il est avec ses contraintes et ses lois, pour qu'il y ait adaptation, il faut, d'une part, que le sujet apprenne à connaître son environnement donc qu'il assimile les informations qu'il en reçoit, d'une part, il faut qu'il s'ajuste en fonction des informations qu'il reçoit, donc qu'il s'accomode, i.e. qu'il modifie les schèmes déjà acquis en fonction des informations nouvelles qu'il reçoit. L'adaptation

est donc le résultat d'un double processus: l'assimilation et l'accomodation; il y a adaptation lorsqu'il y a équilibre entre ces deux pôles:



Cette recherche d'un équilibre est continuelle puisque toute information nouvelle peut briser l'équilibre apparent et nécessite une nouvelle accomodation. Toutefois, l'équilibre est d'autant plus stable que le sujet a accumulé de connaissances sur le monde extérieur. On comprend donc qu'à 4-5 ans, l'équilibre atteint par les enfants est encore fragile puisque leur expérience du monde est limitée. On comprend aussi pourquoi le fait de multiplier les expériences et de vouloir faire absorber à l'enfant des connaissances qui dépassent son niveau, peut nuire à son développement. Cette pression crée un déséquilibre par le fait qu'on lui demande d'assimiler des choses nouvelles sans lui laisser le temps de s'y accomoder.

Ainsi, par son caractère à la fois génétique et épistémologique, la théorie piagétienne constitue la théorie la plus cohérente et la plus complète de l'acquisition des connaissances. Dans ce sens, elle nous donne un cadre à l'intérieur duquel on peut définir des objectifs pédagogiques en tenant compte des processus d'acquisition des connaissances et en respectant les stades de développement. Elle nous amène donc à structurer les programmes en termes de processus à développer et non plus seulement en termes de contenus à faire acquérir. Les contenus demeurent toutefois important dans la mesure où le développement des processus s'appuie sur les connaissances déjà acquises et où ils peuvent être source de décalage.

Par son caractère génétique, elle permet également de situer le niveau d'intelligence d'un enfant d'un âge donné dans un continuum et nous aide par le fait même à caractériser le mode de fonctionnement de l'enfant préopératoire (pour ce qui nous préoccupe), par rapport à celui des enfants plus âgés.

La perspective génétique nous amène en outre à rejetter la notion d'erreur, de réponses justes ou de réponses fausses et à considérer

les réponses des enfants comme étant le reflet de leur niveau de développement donc de leur capacité d'assimilation des connaissances.

Par son caractère opératoire, elle nous amène à accorder beaucoup plus d'importance aux actions des enfants sur leur environnement. Le sujet structure lui-même son environnement. Il ne peut en acquérir une connaissance suffisante simplement en ingurgitant les informations que lui fournit l'adulte. Le support de l'adulte ne peut se situer qu'au niveau de l'organisation des contenus pour faciliter la structuration des connaissances.

Par l'importance qu'elle accorde aux actions du sujet dans la structuration de la connaissance, la théorie piagétienne nous amène aussi à reconsidérer a) le rôle des sensations, (privilégiées par les empiristes); b) le rôle des fonctions représentatives, dont le langage, (privilégiées par les rationalistes), dans le développement de l'intelligence; tous deux sont des facteurs nécessaires mais non suffisants. Il ne suffit pas de faire répéter à un enfant la signification des concepts "rouge"

"carré", "gros", "quatre", etc. pour qu'il apprenne à les utiliser logiquement. Ce n'est pas non plus en multipliant les expériences ou en plongeant l'enfant dans des environnements particuliers qu'on accèlèrera son développement ou qu'on l'aidera à combler ses lacunes, du moins tant que l'enfant restera passif. Ces conditions d'enrichissement ne seront favorables que dans la mesure où l'enfant sera actif et où elles seront organisées de façon à l'aider à structurer sa connaissance du milieu. Il ne suffit pas pour que son intelligence se développe que l'enfant absorbe (comme une éponge) les stimulations du monde environnant. Il faut qu'il structure ces stimulations, qu'il les organise, qu'il les élabore. Cette structuration est fonction du niveau de développement de l'enfant, i.e. de son degré de structuration des expériences passées.

Dans cette perspective, l'objectif d'un programme basé sur la théorie piagétienne est le <u>développement complet de l'enfant</u> et non seulement l'apprentissage de connaissances spécifiques. Piaget traduit ainsi cet objectif dont nous dégageons notre second objectif:

"Le but principal de l'éducation est de créer des hommes capables de faire des choses nouvelles, et non de répéter simplement ce que les autres génération ont fait - des hommes créatifs, inventifs et explorateurs.

Le deuxième but de l'éducation est de former des esprits capables de critiquer, de vérifier et de ne pas accepter tout ce qu'on leur propose. Les slogans, les opinions collectives, les modes de pensées toutes faites sont les grands dangers d'aujourd'hui. Nous devons pouvoir résister individuellement, critiquer, distinguer entre ce qui est prouvé et ce qui ne l'est pas. Aussi, nous avons besoin d'élèves actifs, apprenant tôt à découvrir par eux-mêmes, en partie par leur propre activité spontanée et en partie à travers le matériel que nous mettons à leur disposition; apprenant tôt à dire ce qui est vérifiable et ce qui est simplement la première idée à leur venir." (Piaget, 1964, p. 5) .

Objectif 2. *Mettre au point une approche centrée sur le développement complet de l'enfant, en suscitant la participation active de l'enfant, en favorisant son autonomie sociale et intellectuelle et en stimulant sa curiosité créatrice.*

3. Psycholinguistique

3.1. Analyse formelle du langage

Les années '60 ont vu naître la théorie générative transformationnelle de Chomsky (Syntactic Structures, 1957) et avec elle se dessiner un nouvel essor de la linguistique. Les linguistes disposaient enfin d'un instrument qui leur permettait de dépasser la simple classification des faits de la langue. Désormais, ils allaient être en mesure d'expliquer les phénomènes qu'ils avaient dû, jusqu'alors, se contenter de décrire.

A travers la théorie transformationnelle, le langage apparut comme un instrument essentiellement créateur dont le fonctionnement repose sur un certain nombre de règles que la théorie

permet de décrire. Certaines de ces règles expliquent les rapports syntagmatiques existant entre les différents éléments de la phrase, d'autres permettent de comprendre le processus de génération des phrases produites par le locuteur,à partir d'un certain nombre de phrases de base,communes à tous les locuteurs d'une même langue. L'ensemble des phrases de base, de même que les règles syntagmatiques et transformationnelles sont en nombre limité et définissent ce que Chomsky appelle la compétence. La multitude de phrases de surface, celles qui sont effectivement produites par le locuteur, constitue sa performance. Les phrases de base de même que les règles qui permettent de produire les phrases de surface sont inscrites dans une structure qui est innée et que l'enfant apprend à faire fonctionner au fur et à mesure de son développement. Les obstacles rencontrés dans l'utilisation optimum du langage ou dans son développement (limites de mémoire, de perception, troubles émotifs ou intellectuels) sont extérieurs au système de la langue et ne contredisent en rien le postulat de l'innéité des structures. De même, les contradictions apparentes entre les critères de grammaticalité et d'interprétativité ne peuvent déranger le linguiste

dont le but premier est de déterminer les critères d'acceptabilité des phrases dans une langue donnée. Peu importe, pour le linguiste, qu'une phrase soit interprétable ou pas, ce qui importe c'est qu'elle soit grammaticale, c'est-à-dire, qu'elle respecte les règles de la langue.

Cette théorie a eu aussi ses effets sur les sciences connexes. La psycholinguistique, cantonnée jusqu'alors dans une approche mécaniste du langage qui la limitait à l'explication de certains comportements verbaux (Skinner, 1957), y vit une nouvelle ouverture sur des phénomènes du langage beaucoup plus larges. Tout un courant de la psycholinguistique va alors s'attacher à étudier le mode de passage de la structure profonde à la structure de surface et à mettre en évidence la réalité psychologique des transformations (Fodor et al., 1967, Mehler, 1969; Menyuk, 1969).

La sociolinguistique y trouva également son compte. La théorie transformationnelle servit à démontrer la validité des différences socio-culturelles et l'existence de niveaux de langue. L'hypothèse de la déficience linguistique de certains groupes socio-culturels se vit battre en

brèche. Labov (1967, 1972) Baratz (1968) et leurs confrères montrèrent que les dialectes que l'on croyait jusqu'alors déficients reposaient sur un ensemble de règles, différentes sans doute de l'anglais standard, mais tout aussi systématiques.

Mais la théorie promettait plus qu'elle ne pouvait effectivement offrir. Les tentatives d'application à l'explication de phénomènes psycholinguistiques et sociolinguistiques devaient en même temps conduire à une remise en question de certains aspects de la théorie.

Les règles syntagmatiques et transformationnelles apparurent vite insuffisantes pour décrire le langage du tout jeune enfant à la période du mot-phrase ou de la phrase à deux mots. Non seulement la structure incomplète de la phrase de surface ne permet pas d'y appliquer les règles dérivées du langage adulte mais, en outre, une même phrase de surface peut correspondre à différentes phrases de base et le recours aux règles transformationnelles ne suffit pas à déterminer le rapport entre les phrases de surface et les phrases de base. En fait, à ce stade en particulier, il apparaît évident que le contexte de

la communication est tout aussi porteur de la signification que la phrase elle-même ce qui pose le problème des relations entre les structures syntaxiques et les structures sémantiques et de leur ordre respectif d'acquisition.

Quant au postulat de l'innéité des structures, il se défend mal face à la description des mécanismes de développement du langage chez l'enfant. Les études sur le rôle de l'imitation, en particulier, montre une progression dans la capacité des enfants à imiter des phrases et laisse peu de doute sur le rôle d'autres facteurs que des facteurs strictement linguistiques dans la structuration du langage. L'enfant ne reproduit correctement une phrase que si elle respecte une structure de phrase qu'il applique spontanément dans son langage. Si les phrases qu'on lui propose sont construites sur des modèles syntaxiques plus complexes, il cherche à les reproduire seulement s'il en comprend le sens ou si on lui en fait l'interprétation. De plus, il transforme les phrases sur des modèles syntaxiques qu'il possède dans son répertoire (Ervin-Tripp, 1973).

Par ailleurs, l'étude des phénomènes de variations culturelles, de changements linguistiques, de diglosie, mit en évidence les relations profondes

qui existent entre le milieu socio-culturel et la structuration de la langue et l'importance de variables extra-linguistiques liées à la communication non verbale ou à la structuration du discours (Bernstein, 1972; Cazden, John, Hymes, 1972)

Certes, les analyses linguistiques ont toujours leur intérêt mais, pour autant qu'elles ne se perdent pas dans le dédale de leur cheminement logique et qu'elles restent collées à l'explication de la langue telle qu'elle est effectivement utilisée et non pas telle qu'elle pourrait l'être par un locuteur idéal exempt des limites inhérentes à la nature humaine. La description de la langue et de ses modes de fonctionnement reste toujours une condition nécessaire à la compréhension des phénomènes rattachés à son utilisation, mais elle ne demeure qu'un des aspects de l'explication des mécanismes de structuration du langage.

3.2. *Analyse fonctionnelle du langage*

3.2.1. *Les fonctions du langage*

Aujourd'hui, une description purement formelle du langage apparaît insatisfaisante à qui veut rendre compte du langage en tant qu'instrument essentiellement dynamique qui prend toute sa signification dans les actes de communication. Or, comme le montre Feldman (1977), tout acte de langage est acte de communication. Même l'acte apparemment le plus privé tel écrire son journal intime est influencé par l'éventualité d'un lecteur. Ainsi donc, tout acte de langage revêt, outre ses aspects formels, un caractère fonctionnel.

Je peux avoir recours au langage à des fins diverses tel entretenir une relation avec quelqu'un, lui donner de l'information, contrôler son comportement, etc. Je peux y avoir recours avec des intentions plus ou moins explicites: je peux vouloir entretenir une relation avec mon allocutaire pour en faire mon ami ou

pour en tirer avantage; lui donner de l'information, pour le convaincre ou le persuader de faire quelque chose; contrôler son comportement, pour l'aider ou pour lui montrer mon autorité.

Quelles que soient mes intentions, par ailleurs, lorsque j'entre en communication avec quelqu'un, c'est une partie de moi-même que je dévoile. Ma façon d'émettre mes idées, d'exprimer mes opinions, de traduire mes sentiments, reflète mon individualité. Au sens lexical des mots que je choisis, s'ajoute le sens que leur donne mon vécu, ma façon d'être, ma perception de la réalité.

> *"Chaque phrase est un essai de dévoiler une dimension de l'expérience personnelle et la succession des phrases est une série d'approximations de la signification"* (Pagé, 1975).

C'est la transmission des significations personnelles qui donne à la communication son véritable intérêt et non pas la forme que prennent nos énoncés. Celle-ci n'a d'importance qu'en tant que véhicule de la signification.

L'étude des fonctions du langage est encore embryonnaire. Depuis quelques années, cependant, certains auteurs ont essayé de dresser l'inventaire des fonctions du langage. Certains, dont Britton (1973), Robinson (1972), Jackobson (1966) s'appuyent surtout sur le langage adulte, d'autres comme Halliday (1973) et Tough (1974) s'intéressent plutôt au langage enfantin et présentent de ce fait plus d'intérêt pour notre propos, (nous les présenterons en détail dans un prochain chapitre). Ces taxonomies sont encore souvent théoriques et imprécises mais elles nous permettent déjà d'amorcer une analyse des différents usages du langage, analyse indispensable à l'élaboration d'une pédagogie de la compétence à communiquer.

"Etudier le langage suivant une approche fonctionnelle signifie tout d'abord que l'on explore comment le langage est utilisé cherchant à comprendre quels sont les buts que l'on poursuit

quand on fait appel au langage et comment ces buts sont atteints à travers la parole et l'écoute, la lecture et l'écriture. Mais cela signifie aussi plus que cela. Cela signifie, chercher à expliquer la nature du langage en termes fonctionnels: est-ce que le langage a été façonné à travers les usages qu'on en fait et si oui de quelle façon, comment la forme du langage a-t-elle été déterminée par la fonction qu'il a été appelé à servir?"[1].

---

1. "A fonctionnal approach to language means first of all investigating how language is used trying to find out what are the purposes that the language serves for us and how we are able to acheive these purposes through speaking and listening, reading and writting. But it also means more than this. It means seeking to explain the nature of language in fonctionnal terms: seeing wether language itself has been shaped by uses and if so in what ways, how the form of language has been determined by the fonction it has evolved to serve" (Halliday, 1973, p. 7).

> *"L'intérêt de ces analyses pour la pédagogie ne fait aucun doute, ne fut-ce que par ce qu'elles permettent de mieux concevoir un enseignement se faisant à l'occasion d'usages significatifs et, par surcroît, parce qu'elles peuvent aussi permettre de mieux comprendre les différences entre enfants d'un même niveau d'âge dans l'habileté à utiliser telle ou telle fonction du langage, ce qui peut avoir un effet déterminant au plan de leur développement linguistique".* (Pagé ibid).

A la nécessité d'une description formelle de la langue, vient donc s'ajouter la nécessité d'une description fonctionnelle et aussitôt se pose la question des relations entre les deux approches.

La psycholinguistique développementale permet de situer le problème dans une perspective chronologique. Comme nous l'avons dit précédemment, bien avant de

savoir maîtriser les règles de sa langue, l'enfant cherche à communiquer des intentions. Pour compenser son inhabileté à faire usage de la langue, il a recours à des moyens non verbaux, tels les gestes, les mimiques, l'intonation, mais le récepteur peut de son côté compléter l'information contenue dans les éléments linguistiques en s'appuyant sur des éléments du contexte, car à cet âge, la fonction symbolique étant encore peu développée, l'enfant ne peut communiquer qu'à propos de la situation concrète dans laquelle il se trouve. Pour les psycholinguistes, il apparaît de plus en plus évident que le moteur du développement du langage est le désir de communiquer ses intentions.

> *"Apprendre sa langue maternelle, c'est apprendre les différents usages que l'on peut en faire et les significations ou plutôt l'éventail de significations qui y sont associées. Les structures, les mots et les sons sont la représentation de ces significations. Apprendre à parler c'est apprendre comment transmettre des significations"*[1].

---

1. Traduction de: "Learning one's mother tongue is learning the uses of language and the meanings or rather the meaning potential associated with them. The structures, the words and the sounds are the realisation of the meaning potential. Learning language is learning how to mean". (Halliday, 1973).

Au cours des premières années, le rôle de la mère, premier intervenant dans le développement du langage, se situe dans un cadre fonctionnel. Le langage est utilisé par les deux interlocuteurs comme un instrument pour véhiculer des intentions et la mère accorde plus d'importance à la compréhension du sens des énoncés qu'à leur forme linguistique. Les exigences d'ordre formel ne s'imposent que dans la mesure où leur non respect nuit à la compréhension du sens.

C'est en voulant communiquer avec d'autres pour différentes raisons (demander pour avoir quelque chose, demander de l'information, exprimer ses sentiments, etc.) que l'enfant apprend à utiliser le langage et ce sont les exigences de la communication qui l'amènent progressivement à en dégager les règles d'organisation de même que c'est en voulant dominer le monde (apprendre à agir dessus) qui l'entoure pour gagner son autonomie qu'il développe son intelligence.

3.2.2. *La contexte de la communication*

Tout acte de communication est également régi par un ensemble de règles dictées par le contexte. Ces règles déterminent aussi bien la forme du discours (langage plus ou moins formel) que le recours à certains rituels (salutations, vouvoiement, etc.).

Cazden (1970) distingue 5 types de variables liées au contexte de la communication:

1) le sujet de la conversation
2) la tâche
3) les interlocuteurs
4) les caractéristiques de l'interaction
5) l'association des variables précédentes entre elles.

L'influence de ces variables peut se faire sentir à différents niveaux:

1) la spontanéité des comportements et la fluidité verbale
2) la longueur et la complexité des énoncés
3) l'organisation du contenu
4) le niveau de langue

A propos de l'influence du sujet, elle rapporte l'expérience de Strandberg dans laquelle il trouve que des enfants de 4 et 5 ans parlent plus d'un jouet ou d'un film fixe que d'une image. Dans une autre expérience menée avec Griffith, il avait également montré que non seulement les enfants parlaient plus mais qu'aussi, ils avaient utilisé des phrases plus complexes lorsqu'ils décrivaient des photos prises dans leur maison à propos d'objets personnels qu'au moment où les adultes leur expliquaient le maniement de la caméra.

Voulant contester le recours à des interviews standardisés pour évaluer le langage des enfants noirs dans les ghettos, Labov démontre que plus l'intérêt du sujet est grand pour l'enfant, plus il se sent impliqué et plus il y a de chances qu'il ait recours à des structures conplexes.

Par rapport à l'influence de la tâche, Cazden rapporte l'expérience de Brent et Katz qui trouvèrent que les enfants

formaient des phrases plus complexes lorsqu'ils racontaient des histoires sans l'appui des images que lorsqu'ils suivaient l'histoire sur les images: le récit était également mieux structuré dans la première situation. Dans le même ordre d'idées, Moffet (rapporté par Cazden) fait état de différentes observations allant dans le même sens. Dans une classe de maternelle, la jardinière fait commenter aux enfants les dessins qu'ils ont faits et écrit le texte dans leur cahier. Toutes les descriptions sont formées de phrases simples et commencent par "Ça c'est...". Dans une autre classe, la jardinière remet aux enfants un assortiment de cartons; elle a inscrit des mots sur certains d'entre eux, elle en a laissé d'autres blancs pour permettre aux enfants d'imaginer eux-mêmes leurs mots. Tous les enfants du second groupe ont fait des phrases plus variées et plus complexes que les enfants du premier groupe. De même, il observa que des enfants de troisième année avaient fréquemment recours à des constructions grammaticales du type "si...alors" dans une tâche où on leur

demande de rapporter les observations qu'ils avaient faites à l'occasion d'une expérience de physique alors que cette structure est habituellement peu employée à ce niveau. Il en conclut à l'influence des opérations cognitives mobilisées par la tâche sur le choix des structures linguistiques. Lawton observa un phénomène similaire alors qu'il comparait les structures syntaxiques employées par des adolescents dans 2 types de tâches, l'une où on leur demandait de décrire leur école, l'autre où ils avaient à parler des buts de l'éducation. Le deuxième sujet, plus abstrait, donna lieu à des structures de phrases plus complexes.

L'influence de l'interlocuteur est connue depuis longtemps. Déjà en 1935, Smith montrait que de jeunes enfants âgés de 18 à 70 mois parlaient en phrases plus longues avec leurs parents qu'avec des enfants du même âge.

Plus récemment, l'analyse des variables interactionnelles faisait ressortir un certain nombre de faits particulièrement pertinents pour la pédagogie. Ainsi, Coperman

(rapporté dans Cazden), a montré que les échanges étaient plus nombreux dans une conversation quand c'est l'enfant qui amorce la conversation. Plumer pour sa part, a analysé l'importance de la longueur du dialogue qui permet à l'enfant d'entendre et de faire appel à un plus grand nombre de ressources du langage. Il dégage de sa recherche et de celle de Coperman, deux implications pédagogiques importantes:

1) plus les enfants assument de responsabilités dans la planification des activités de la classe, plus il y a de chance qu'ils amorcent eux-mêmes la communication,

2) plus les enfants peuvent s'impliquer personnellement dans la communication et plus ils ont la chance de s'engager dans ces conversations soutenues, plus ils en tirent de bénéfices du point de vue du langage.

Le taux de participation de l'adulte ressort comme une variable importante dans une expérience menée par Cowe auprès d'enfants de maternelle, expérience dans laquelle elle souligne également l'influence de l'organisation physique des participants dans les échanges et du bruit ambiant. Dans cette expérience, l'auteur montra en outre que la quantité des verbalisations et leur maturité sont plus grandes dans des jeux symboliques et dans des discussions de groupe qu'à l'occasion de jeux avec des blocs ou de la pyrogravure.

Les variables interactionnelles ont également été mises en évidence dans des analyses de l'impact de la situation de test sur la performance des sujets (Pasamanick & Knobloch, 1955; Resnick, Weld et Lallif, 1969; Jensen, 1969; Labov, 1968).

Les variations de niveau de langue ont particulièrement été étudiées par la sociolinguistique et l'ethnolinguistique. Pagé, 1975) en rapporte les éléments les

plus importants pour la pédagogie. Il distingue deux types de variations. Un premier type d'ordre dialectal est lié à des distinctions au plan géographique et social. Ce sont ces types de variations qu'ont fait valoir des linguistes comme Labov en contestant la notion de déficit linguistique de certains groupes sociaux.

Un autre type de variations que Gumpertz (1968) a appelé superposition fait référence au changement de code effectué par un même groupe dans des situations différentes. Cette flexibilité dans le recours à un code a été étudié de façon particulière en relation avec la théorie de Bernstein pour montrer que le recours a un code implicite ou explicite n'était pas seulement relié à une question de classe sociale mais aussi aux exigences de la situation. Labov a également fait ressortir l'influence des attitudes et de l'identification sociale sur le choix du niveau de langue. C'est bien souvent le besoin de s'identifier à une personne ou un groupe qui détermine

l'option linguistique des individus. Cazden y voit également l'influence de facteurs affectifs telle l'image de soi:

> *"La façon dont une personne (enfant ou adulte) parle, dépend non seulement de ce qu'elle est, mais aussi de la façon dont elle se perçoit face aux autres et de ce qu'elle veut être".*

Un acte de communication aura donc d'autant plus de chance de réussir que l'émetteur saura tenir compte de toutes ces dimensions pour transmettre au récepteur le but de son intervention. La réussite de la communication dépend non seulement de la capacité de l'émetteur de maîtriser les éléments formels de la langue et de celle du récepteur de les décoder mais aussi de leur capacité à tous les deux d'ajuster leur discours en fonction de la situation de communication particulière dans laquelle ils se trouvent et de la correspondance plus ou moins grande de leur champ de signification respectif.

Ce sont toutes ces dimensions complexes du langage dont nous voulons faire prendre conscience aux enfants. Dans une telle perspective, le langage ne peut être considéré comme une matière dont on transmet la connaissance aux enfants par le recours à des méthodes didactiques plus ou moins sophistiquées mais comme un instrument que l'enfant apprend à maîtriser à travers différentes situations de communication. C'est ainsi que nous nous sommes donné comme troisième objectif:

Objectif 3. *Elaborer une méthode qui permette d'amener les enfants, quel que soit leur milieu, à développer, au mieux de leurs capacités, leur <u>compétence à communiquer</u> c'est-à-dire, la capacité de communiquer des intentions et des significations variées dans des contextes différents en adaptant leur discours en fonction des caractéristiques de la situation de communication et de la correspondance plus ou moins grande de leur champs de signification avec celui de leurs interlocuteurs.*

CHAPITRE III

LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE DE LA NAISSANCE A LA MATERNELLE

La démarche que nous avons décrite dans les deux premiers chapitres a fait ressortir la nécessité de respecter les processus normaux de développement dans l'élaboration et dans l'application du programme. Comme il n'existe pas de document français qui intègre les données récentes sur le développement du langage, nous trouvons important d'inclure ce chapitre dans le but, d'une part, de clarifier notre démarche et, d'autre part, de communiquer aux jardinières ces données dont la connaissance nous apparaît indispensable à l'application du programme.

La démarche que nous avons décrite dans les deux premiers chapîtres a fait ressortir la nécessité de respecter les processus normaux de développement dans l'élaboration et dans l'application du programme. Comme il n'existe pas de document français qui intègre les données récentes sur le développement du langage, nous trouvons important d'inclure ce chapître dans le but, d'une part, de clarifier notre démarche et, d'autre part, de communiquer aux jardinières ces données dont la connaissance nous apparaît indispensable à l'application du programme.

1. *Positions épistémologiques*

On peut distinguer trois positions principales parmi les théories expliquant l'acquisition du langage, chacune accordant une importance différente aux processus impliqués.

1.1. *Position behavioriste*

Une première position, celle des behavioristes, accorde à l'expérience sociale un rôle prioritaire. Pour les tenants de cette théorie, l'acquisition du langage, comme celle de tout autre comportement humain peut être expliquée à l'aide de mécanismes d'apprentissage de type S-R (stimulus-réponse). Le stockage mémoriel des messages sous forme de mots-phrases ou de phrases simples, consolidé par les répétitions spontanées, permettrait à l'enfant de se constituer une sorte de dictionnaire d'énoncés, simultanément à la constitution de son lexique. Le renforcement des réponses correctes dans la perspective du conditionnement opérant et l'imitation de modèles offerts par l'entourage faciliteraient la constitution du répertoire verbal.

Cette position soulève plusieurs objections, entre autres:

a) il est pratiquement impossible de mémoriser toutes les structures possibles du langage et d'y associer un sens. Ainsi Gough (1967) calculait qu'il y a 10^{45} possibilités de construire une phrase de 15 mots;

b) les enfants utilisent des expressions qu'ils n'ont jamais entendues; ils doivent donc faire appel à d'autres mécanismes que l'imitation;

c) les enfants modifient peu leur langage en fonction des corrections apportées par l'adulte.

1.2. *Position nativiste*

En réponse à ces objections, McNeil (1966), Lenneberg (1967) et d'autres tenants de la position nativiste, postulent l'existence de mécanismes internes de développement plus ou moins indépendants de l'expérience sociale. Ces mécanismes seraient innés puisque:

a) seul l'homme a la capacité à la fois sur le plan anatomique et physiologique, de parler;

b) on ne peut apprendre à parler à des êtres non humains alors que l'enfant apprend à parler sans apprentissage formel;

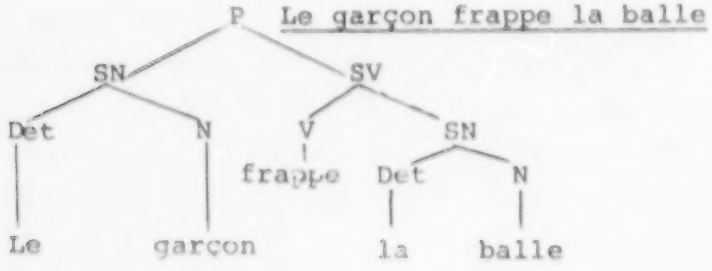
c) le besoin de communiquer est fondamental pour l'homme; même les êtres humains les plus handicapés possèdent des rudiments du langage;

d) même si le rythme d'acquisition peut varier, tous les individus passent par les mêmes stades de développement;

e) enfin, il semble que l'on puisse retrouver des caractéristiques universelles du langage:

> *"all languages are based on the same universal principles of semantic, syntax and phonology. Each language has words for relations, objects, feelings and qualities, and any human can learn any language in the world"* (McNeil, 1966).

Pour les tenants de cette position le développement du langage s'explique par la maîtrise progressive des structures de la langue telles que décrites par la théorie transformationnelle développée par Chomsky (1957). Ces règles formelles décrivent l'organisation des éléments de la phrase. Ainsi le concept de "sujet" est défini comme étant un syntagme nominal (SN) directement dominé par P (phrase) dans la structure de base. L'objet est également un syntagme nominal mais il est dominé par V (verbe). On obtient ainsi une hiérarchisation des éléments que l'on peut représenter sous forme d'arbres qui permettent de décrire la grammaire d'un individu, c'est-à-dire, la façon dont il structure les éléments de sa langue



Le modèle suppose également deux niveaux dans le système: le niveau de base qui décrit les relations sémantiques entre les éléments de la phrase et le niveau de surface qui en décrit les relations syntaxiques. Le passage de la phase de base à la phase de surface résulte de l'application d'un certain nombre d'opérations ou de transformations. Par exemple la phrase: *"C'est la maman qui donne des fleurs"* sera produite grâce à l'application de la règle de transformation "Introduction de que (relatif) sur les 2 phases de base:

1) c'est la maman
2) la maman donne des fleurs

La principale objection face aux modèles de développement du langage proposé par les nativistes (exemple: modèle du Language Acquisition Device proposé par McNeil) tient à la difficulté de vérifier leur applicabilité. Les notions de structures de base ou de transformations restent purement théoriques et les auteurs ne s'entendent même pas sur leur signification psychologique. Ainsi Menyuk et McNeil ont des interprétations diamétralement opposées sur le fait de savoir

si les enfants commencent par apprendre les structures de base de leur langue ou les structures de surface.

Pour les nativistes donc, l'expérience sociale a un rôle très limité dans le développement du langage. Elle permet seulement aux enfants de sélectionner parmi toutes les structures possibles, celles qui sont pertinentes à la langue de leur entourage.

1.3. *Position cognitiviste*

Déçus par les possibilités d'application des modèles précédents à l'explication de la genèse du langage, un certain nombre de psychologues travaillèrent plus récemment, à l'élaboration de nouveaux modèles explicatifs, ceux-ci restant plus ou moins entachés de résidus de théorie transformationaliste. Ainsi pour Slobin (1966), le langage reposerait également sur des mécanismes innés mais des mécanismes différents de ceux postulés par les nativistes:

> *"It seems to me that the child is born not with a set of linguistic categories but with some sort of process mechanism: a set of procedures and inferences rules that he uses to process linguistic data"* (pp. 87-88).

L'enfant apprendrait son langage en posant un certain nombre d'hypothèses et en les testant de façon à développer sa propre théorie du fonctionnement du langage. Plutôt que d'imiter purement les modèles verbaux auxquels il est soumis, il en extrairait les règles de structuration, mais pour ce faire, les mécanismes auxquels il ferait appel seraient proches des mécanismes cognitifs: mécanismes d'appréhension de la réalité, mémoire à court et à long terme, habileté à processer l'information...

Pour Schlesinger (1971) les règles que l'enfant acquiert ne sont pas d'ordre syntaxique mais sémantique et leur acquisition est intimement reliée au développement cognitif. Pour découvrir ces règles, l'enfant ne se réfère pas uniquement aux messages verbaux qu'il perçoit, mais il tient compte de l'ensemble de la situation de communication. Ce que l'enfant apprend, ce n'est pas qu'une phrase se compose d'un sujet, d'un verbe et d'un objet au sens défini par Chomsky, mais que les différents éléments qui constituent une phrase ont des fonctions bien précise. L'un d'eux identifie celui qui fait

l'action, l'autre décrit l'action, un troisième précise qui est le possesseur, un autre localise l'objet, etc...

Les positions des différents auteurs ne sont évidemment pas toujours aussi tranchées. Certains voient un intérêt à concilier les deux interprétations. Ainsi pour Melissa Bowerman (1973), les deux catégories de concepts découpent des réalités complémentaires. Par exemple, le concept "sujet de" recouvre plusieurs catégories sémantiques. Ainsi, dans les phrases suivantes:

"John wants bread"
"John cuts bread"
"The knife cuts bread"

les sujets sont respectivement *"John"*, *"John"* et *"the knife"*: pourtant, les trois appartiennent à des catégories sémantiques différentes. Dans la première phrase, *"John"* appartient à la catégorie dite "experiences of states", c'est-à-dire que, contrairement à la deuxième phrase, John ne fait pas une action, il n'est pas agent, mais il ressent un sentiment. Dans la troisième phrase, "le sujet" se distingue de celui de

la seconde phrase par le fait que c'est un instrument. L'intérêt de conserver le concept de "sujet de" vient justement de ce qu'il permet de regrouper sous un même concept ou une même règle linguistique des relations sémantiques différentes.

Bowerman pense donc que l'enfant commence par avoir recours à des catégories sémantiques et qu'il dégage graduellement les règles syntaxiques. Ainsi, il découvre petit à petit que le mot qui identifie l'agent ou celui qui fait l'action précède toujours le mot qui décrit l'action; par exemple, dans *"Danny runs"* l'agent *"Danny"* précède le verbe *"runs"*. Par la suite, il apprend que les mots qui identifient celui qui ressent quelque chose précède aussi le verbe de même que les mots qui représentent des instruments avec lesquels on fait une action. Plus tard, il s'apercevra que tous ces mots qui recouvrent des significations différentes suivent les mêmes règles et subissent les mêmes transformations. L'apprentissage se ferait de la même façon pour les autres catégories syntaxiques.

Pour Piaget et ses disciples les structures du langage se développent parallèlement aux structures cognitives et en constantes interactions avec elles. Toutes deux prennent leur source dans les actions de l'enfant sur son environnement qui se constituent en schèmes et qui sont à la source de la logique. Ce n'est qu'au niveau opératoire formel, c'est-à-dire vers l'âge de 12 ans que le langage se détache de l'action, l'enfant pouvant alors effectuer des opérations mentalement sans avoir besoin d'agir directement sur la réalité.

Pour les cognitivistes, les facteurs internes et externes du développement sont en constante interaction. Si l'enfant possède au départ un certain nombre de mécanismes, ceux-ci sont appelés à se développer et à se complexifier en fonction de l'expérience qu'il acquiert.

Le langage est également considéré sous un angle différent par les tenants de l'approche fonctionnelle, que nous avons présentée dans le chapitre précédent. Cette approche occupe une place toute récente dans la littérature. Sur certains points, elle se rapproche de la position

cognitiviste mais elle s'en distingue sur d'autres points. C'est également en réaction aux approches purement formelles qu'elle s'est développée,et c'est aussi du point de vue de ses fonctions qu'elle étudie le langage. Contrairement aux approches précédentes, cependant, elle puise ses racines dans les théories sociolinguistiques et,de ce fait elle met surtout l'accent sur les facteurs sociaux dans la structuration du langage. Les théories de Halliday, Robinson et Tough ont ainsi vu le jour à la suite des travaux de Bernstein et,d'une certaine façon, elles en sont la continuité.

Trois aspects intéressent plus particulièrement les tenants de l'approche fonctionnelle: a) l'étude des différentes fonctions du langage; b) les relations entre les fonctions du langage et ses structures; c) l'influence du milieu socio-culturel et du contexte de la communication sur la structuration du langage. Toutefois, l'étude de ces différentes dimensions, considérée sous l'angle de l'acquisition du langage, est encore embryonaire. L'influence de certains facteurs a été étudiée à certains niveaux d'âge mais rarement dans une persepctive génétique. On a peu d'idées de la façon dont ces influences

peuvent évoluer avec l'âge. Quant aux fonctions du langage, leurs descriptions sont encore très théoriques. Seule Tough base sa typologie sur l'observation de jeunes enfants. Halliday fait bien référence à des observations ayant son fils pour objet mais ces observations n'ont rien de bien systématique. Comme nous en avons donné les principaux éléments dans le chapitre précédent et que l'objet du présent chapitre est essentiellement l'acquisition du langage, nous ne reviendrons pas sur cette position, tout en sachant qu'on ne peut faire fi de toutes ces données dont on perçoit déjà des implications importantes sur la perception de la pédagogie du langage. En centrant leurs préoccupations sur le *"sujet parlant"* plutôt que sur la langue en tant qu'*"objet de connaissance"*, les tenants de l'approche fonctionnelle rejoignent les philosophies de l'éducation qui considèrent l'enfant comme le principal agent de son éducation et qui cherchent à redéfinir les approches éducatives en conséquence.

Nous verrons dans les lignes qui vont suivre comment les tenants des trois positions précédentes font intervenir le rôle des facteurs cognitifs d'une part et des facteurs d'interactions sociales d'autre part, dans le développement du langage. Il est évident, compte-tenu du but que nous poursuivons, que nous ne pouvons faire le tour de toutes les théories. Nous mettrons donc l'accent sur les recherches qui dominent actuellement. Nous brosserons, dans un premier temps, le tableau des grandes étapes du développement, de la naissance à 4-5 ans, âge auquel notre programme s'adresse. Nous tenterons ensuite de dégager, des recherches les plus récentes, le rôle du milieu dans l'acquisition du langage avant l'âge scolaire. Si l'on veut respecter les mécanismes d'acquisiton du langage, il nous faut comprendre comment l'enfant acquiert les éléments du langage qu'il possède avant que l'école n'intervienne.

2. *Le développement du langage de 0 à 4 ans*

De la naissance à 4-5 ans, âge auquel s'adresse notre programme, on peut distinguer quatre grandes périodes:

1) la période prélinguistique caractérisée par le babil

2) la période des premiers mots significatifs et des mots-phrases

3) la période de la phrase à 2 et à 3 mots

4) la période du langage constitué ou de l'établissement de la phrase simple.

Du point de vue strictement linguistique, l'établissement de la langue passe donc d'une étape phonétique à une étape lexicale,puis syntaxique. Ainsi le système phonétique est en principe établi vers l'âge de 5-6 ans. Par contre, le bagage lexical ne cesse de s'accroître jusqu'à l'âge adulte. Sur le plan syntaxique, la phrase simple élémentaire est en place vers 4-5 ans, mais l'enfant apprendra à manipuler les structures complexes jusqu'à l'adolescence.

Un point particulier caractérise le développement du langage, c'est l'écart qui existe entre la compréhension et la production. L'enfant commence par réagir aux bruits, aux sons, aux paroles qu'il entend. Jusqu'à 4-5 ans, la compréhension repose sur l'appréhension de l'ensemble de la situation de communication, c'est-à-dire autant sur les aspects extra-linguistiques: intonations, mimiques, gestes, que sur le message verbal lui-même.

On ne peut véritablement parler d'expression verbale avant 8 ou 10 mois. Chez l'enfant tout petit, elle est faite de cris, voix, sons, avant d'être faite de mots. De même que la compréhension repose sur l'ensemble de la situation de communication, au tout début, l'expression est accompagnée de gestes et est très intimement reliée à l'action.

2.1. *La période pré-linguistique*

Les premières expériences que l'enfant a du langage sont des expériences vocales. En pleurant, il découvre graduellement ses possibilités vocales et exerce ses organes phonatoires (muscles de la bouche, langue, lèvres...). Par hasard, il en vient à produire certains sons de la langue (K, G, R), sons qu'il prendra plaisir à répéter, surtout s'il y est encouragé par son entourage.

Très vite l'enfant découvre et exploite le rôle communicateur de ses cris en provoquant l'attention de sa mère. Une première forme de communication s'établit déjà entre la mère et son enfant, celui-ci apprenant à utiliser sa voix de façon différenciée suivant les besoins qu'il veut exprimer (joie, douleur, faim...), celle-ci apprenant à décoder la signification de ces expressions vocales.

Vers 6 mois, bébé découvre les syllabes (consonne et voyelle). Seul dans son berceau ou son parc, occupé avec ses jouets, on l'entendra faire des ba...ba...ba... (babillage) gue...gue...gue...(gazouillis) la...la... la...(lallations). Durant cette période, l'enfant peut produire une multitude de sons dont certains disparaîtront par la suite.

Au début, l'enfant ne voit qu'un jeu dans ces babillages. Il joue avec sa voix de la même façon qu'il joue avec ses mains ou ses pieds, mais petit à petit, il va devenir plus attentif à ses propres productions établissant un lien entre l'audition et les sensations produites par ses organes phonatoires.

Vers huit mois, l'enfant produit un nombre de syllabes déjà important. A ce stade également, il essaie d'imiter les inflexions de la voix (changements ou variations dans l'intensité ou la hauteur).

Du même coup, le ton de la voix devient significatif pour lui. Il comprend alors si sa mère est contente ou fâchée contre lui. Il va commencer en outre à répondre à des ordres simples (fais "bravo", "tata", "non", etc.). Il

prend petit à petit conscience que les sons forment des mots et que ces mots se rapportent à des personnes, des objets ou des actions.

Durant cette période, l'influence du milieu est déjà apparente. En participant à ses jeux vocaux, les parents vont amener l'enfant à faire une sélection parmi tous les sons qu'il produit en n'imitant que les sons de la langue maternelle, de sorte qu'il en vient à oublier les sons non pertinents.

Tous ces premiers apprentissages sont très significatifs pour l'enfant, non seulement sur le plan vocal, mais également sur le plan de la communication et de la valeur qu'il attachera ultérieurement au langage. C'est pourquoi il est important que l'entourage réponde à ses premières vocalisations, qu'il stimule l'enfant à s'entrainer par des jeux d'imitation et qu'il voit à ce que ces premières expériences se fassent dans une atmosphère chaleureuse.

2.2. *La période des premiers mots significatifs*

La période du premier mot est toujours une période importante pour la famille. Les parents les moins attentifs sont toujours émus par cette

nouvelle production de leur enfant qui marque pour eux une première étape. Généralement, donc l'enfant est fortement encouragé à répéter ce premier mot que bien souvent même on va lui suggérer. Ainsi, les parents sont curieux de voir si le premier mot sera "maman" ou "papa" et ils vont prendre plaisir à lui faire répéter l'un ou l'autre .

L'enfant qui, à cet âge apprend également à se déplacer, découvre graduellement le monde qui l'entoure. C'est une période propice pour l'extension du vocabulaire. Il voudra apprendre le nom des objets qu'il découvre, mais il va faudra souvent un certain temps avant qu'il ne sache la maîtriser correctement autant du point de vue phonétique ou articulatoire que du point de vue sémantique.

Un bond en avant est réalisé lorsque l'enfant utilise un mot en l'absence de l'objet qu'il désigne,par exemple quand l'enfant demande quelque chose qui n'est pas en sa présence. Il découvre ainsi que,par la parole, il peut évoquer un objet absent. La fonction sémiotique se développe ainsi progressivement. Elle permettra à l'enfant

d'évoquer des signifiants (mots) substituables aux signifiés (personnes, actions, objets), de faire correspondre de façon compréhensible pour tous un signifiant à un signifié.

Vers 18 mois, le vocabulaire actif (mots effectivement utilisés par l'enfant) d'un enfant est d'environ 10 à 20 mots désignant des objets familiers tels une balle, une cuillère, une tasse, un soulier. Son vocabulaire passif est plus étendu: même s'il n'utilise pas les mots lui-même, il pourra désigner, sur demande, ses yeux, son nez, ses oreilles. A 2 ans, son vocabulaire passera à quelques 300 mots.

Durant cette période, l'enfant en vient à utiliser les mots qu'il connait dans un sens beaucoup plus large que la simple désignation d'un objet ou d'une action. C'est la période du mot-phrase encore appelée période holophastique. *"Lait"* dans la bouche d'un bébé peut tout aussi bien signifier *"je veux du lait"* que *"je ne veux pas de lait"*. Pour Greenfield, Smith et Laufer (in Schlesinger, 1973) le sens de ce mot-phrase se dégage de certains éléments de la situation où il est produit. Ainsi, *"lait"* pourra signifier *"je veux du lait"* lorsque l'enfant est installé pour manger et que la pinte de lait est

devant lui. Le Tableau I, extrait de la recherche de Greenfield et al., illustre les différentes fonctions que peuvent recouvrir les premiers mots de l'enfant, de même que les relations qu'ils impliquent.

TABLEAU I

SIGNIFICATIONS EXPLICITES ET IMPLICITES DES MOTS UTILISES DURANT LA PERIODE DU MOT-PHRASE

Exemples	Signification explicite	Significations implicites		
		Agent	Action	Objet
"Mommy" en demandant quelque chose	Personne à qui s'adresse la demande	Je	demande	être animé
"Milk" en essayant de l'attraper	Objet de la demande	Je	demande	inanimé
"Gone" au moment où la maman s'en va	Action		action	
"Spoon" au moment où la maman lui enlève la cuillère	Objet sur lequel porte l'action	être animé	action	inanimé
"Gone" après que la maman ait dit *"the record is up here"*	Action	inanimé	action	
"Mommy" en lui donnant quelque chose	Personne qui subit l'action	animé	action	animé
"Mommy" en montrant un couteau à sa mère après avoir essayé de s'en servir	Personne qui effectue l'action	animé	action	inanimé

A la lecture du Tableau I, on peut voir une extension progressive de la catégorie *agent* qui, au début, n'inclut que le sujet lui-même. *"Je"* et s'étend à d'autres personnes puis à des objets. Par ailleurs, au début, l'*agent* n'est pas identifié verbalement, il est implicite dans la situation. Ce n'est que plus tard qu'il le devient, dans la dernière expression *"Mommy"* où l'enfant demande à sa mère de faire quelque chose. En ce qui concerne la catégorie *action*, il est intéressant de voir que les premières expressions portent sur des requêtes avant de décrire des actions.

En même temps que l'on assiste à une extension des catégories sémantiques, on assiste à une extension parallèle des relations entre les éléments. Ainsi, au moment où la catégorie *agent* n'incluait que le concept *Je* et la catégorie *action* que le concept *demande*, la relation *agent-action* était seulement du type *"je demande"*. Avec l'extension des catégories, on arrive progressivement à des relations plus variées et complexes dans le sens:

"je demande à maman"
"je demande du lait"
"maman coupe la viande" etc.

Ce serait donc le besoin d'exprimer des intentions de plus en plus variées et complexes qui amènerait progressivement l'enfant à la phrase à deux mots puis à trois mots.

2.3. *La période de la phrase à deux ou trois mots*

Trois types d'interprétations ont été apportés à la phrase à 2 mots, les deux premiers mettant l'accent sur les aspects formels de la phrase, le troisième faisant intervenir les aspects fonctionnels.

L'interprétation qui a retenu le plus d'attention est celle de la grammaire-pivot proposée par Braine (1963), Miller et Ervin (1964). Pour ces auteurs, la phrase à deux mots reflète déjà une certaine structure que l'on peut définir en fonction de la façon dont les différents mots qui font partie du répertoire de l'enfant sont associés les uns avec les autres suivant la méthode distributionnelle. Ainsi, la phrase à 2 mots serait formée de 2 classes de mots: une classe de mots appelés pivot (P) et une classe de mots dite ouverte (O). Les mots pivots sur lesquels comme l'indique leur nom, la phrase se

construit se reconnaitraient par les caractéristiques suivantes:

- ils sont plus fréquemment utilisés
- ils occupent une position fixe dans la phrase
- ils peuvent se combiner avec n'importe quel mot de la classe ouverte
- ils n'apparaissent jamais seuls ni en combinaison avec des mots de la même classe

Les mots de la classe ouverte peuvent apparaître dans l'une ou l'autre position et en combinaison avec n'importe quels mots-pivots ou mots de la même classe. Un élément important à considérer: les 2 classes de mots ne correspondent pas nécessairement aux classes de la grammaire adulte. Dans le langage adulte, en effet, les mots de la classe-pivot sont des mots sans valeur sémantique (articles, prépositions, etc.) alors que dans le langage enfantin, les mots qui semblent jouer le rôle de pivots sont souvent des mots qui appartiennent à la classe ouverte dans le langage adulte (verbes, noms, adjectifs, etc.

Selon cette théorie, l'évolution du langage semblerait se faire par la différenciation de la classe pivot dans laquelle on retrouve au départ, des mots de valeur syntaxique différente (verbes, noms, articles, etc.) pour en arriver progressivement aux classes grammaticales adultes.

Pour sa part, Brown (1964) qualifie le langage de l'enfant de télégraphique, par comparaison avec le langage utilisé par les adultes dans les télégrammes, i.e. un langage où n'apparaissent que les mots essentiels à la communication. Brown distingue également deux classes de mots: 1) les mots à contenu sémantique: noms, verbes ou adjectifs qui désignent un objet, une personne, une action ou une caractéristique; 2) les mots fonctions: les auxiliaires, les prépositions, les conjonctions et les morphèmes marquant le genre, le nombre et le temps des verbes. Tout comme les mots pivots, les mots à contenu sémantique sont plus nombreux que les mots fonctions.

Ces deux premières interprétations apparaissent cependant insatisfaisantes. Ainsi, on trouve beaucoup d'exceptions à la grammaire pivot:

. mots-pivots apparaissant seuls
. mots-pivots en combinaison l'un avec l'autre
. autre classe de mots que celles de mots-pivots et des mots de la classe ouverte
. différentes interprétations possibles de phrases constituées de mêmes mots

Brown (1973) lui-même remit récemment en question sa première interprétation. La distinction entre les mots fonctionnels et les mots à contenu ne rend pas selon lui, les relations sémantiques que l'enfant cherche déjà à exprimer à ce stade. En tenant compte de la dimension sémantique, il observe maintenant 2 stades. Le stade 1 serait caractérisé par ce qu'il appelle l'établissement des fonctions sémantiques ("semantic roles") alors qu'au stade 2, on assisterait à une différenciation sémantique avec l'apparition des premiers morphèmes grammaticaux. Au stade 1, donc, les phrases auraient pour but de communiquer des intentions ou significations qu'on peut regrouper en catégories distinctes suivant que l'enfant identifie un objet (*"ça lait"*), réclame un objet (*"encore lait"*), fait référence à un objet disparu (*"a pu bɔbo"*), décrit une action (*"bébé pipi"*), situe un objet

(*"pati papa"*), indique la possession (*"auto papa"*), etc. Pour Brown, ces significations que l'enfant cherche à communiquer reflètent sa compréhension de la réalité. Ainsi, il suggère que la capacité de reconnaître les objets est une condition préalable à l'utilisation de la fonction d'identification. Un bébé de six mois qui imite l'action que l'on peut faire avec un objet en présence de l'objet montre qu'il connaît l'objet avant même de savoir l'identifier verbalement. De la même façon, un enfant ne peut exprimer la *"non-existence"* ou la disparition d'un objet (*"no more, all gone"*) qu'à partir du moment où il peut évoquer un objet à partir d'indices seulement. Enfin, il doit avoir la permanence de l'objet pour pouvoir demander où se trouve un objet qui n'est pas dans son champ de vision au moment où il le demande.

Au stade 2, l'apparition des premiers morphèmes grammaticaux (pluriel, temps des verbes, prépositions, etc.) serait reliée à la capacité que développerait l'enfant de préciser les intentions qu'il veut communiquer.

Bloom (1970) fut l'un des premiers à tenir compte dans ses observations d'enfants, de la situation de communication après avoir réalisé

l'inadéquacité des analyses strictement syntaxiques pour rendre compte de l'acquisition des premières structures. Il ne retrouva pas chez les sujets qu'il étudia à la période de la phase à deux mots, les mêmes règles de structuration syntaxique comme cela aurait dû être le cas si le langage des enfants s'était conformé aux règles transformationnelles. Par contre, en tenant compte des éléments du contexte, il pu, à l'instar de Brown, regrouper les énoncés de ses sujets en fonction de catégories sémantiques. Il n'abandonna pas pour autant le modèle transformationnel continuant de croire que la compétence linguistique de l'enfant est plus grande que ne le laisse voir sa performance. L'incapacité dont témoigne l'enfant de produire certaines structures serait due à des limitations d'ordre cognitif comme, par exemple, l'incapacité de retenir des phrases d'une certaine longueur.

Bowerman (1973) fut également amenée à critiquer les modèles d'analyses traditionnelles en étudiant la production d'enfants hollandais, anglais, et originaires des îles Famoa et Luo. Elle put dégager des corpus de ces enfants d'origines différentes 12 catégories sémantiques à la période de la phrase à 2 mots.

1.	agent-action	-	*"Mommy push"*
2.	action-objet	-	*"bite finger"*
3.	possession	-	*"aunt car"*
4.	identification	-	*"there cow"*
5.	qualification	-	*"big bed"*
6.	agent-objet	-	*"Kendall spider"*
7.	localisation		
	d'un objet	-	*"car garage"*
	d'une action	-	*"sit bed"*
8.	négation	-	*"no milk"*
9.	récurrence	-	*"more milk"*
10.	constatation	-	*"hi spoon"*

Avec l'apparition de la phrase à 3 mots, elle retrouva des combinaisons de certaines des catégories précédentes plus deux nouvelles catégories:

11.	datif	-	*"show me book"*
12.	"affected person"	-	*"I like Jelly"*

phrase où le sujet ne fait pas, à proprement parler une action, mais est *"affecté"* par le verbe.

La nouvelle tendance en psycholinguistique est donc de considérer la phrase à deux mots comme une structure syntaxique qui remplit plusieurs fonctions. Ces fonctions, quel que soit le terme spécifique utilisé par l'un ou l'autre chercheur, se rapportent à:

1) des descriptions d'états, i.e.

- l'appartenance
- la situation dans l'espace
- la qualification
- l'existence
- la non-existence

2) des descriptions d'actions sur le monde environnant

Par ailleurs, pour cette nouvelle génération de psycholinguistes, la constitution de ces différentes fonctions serait, dans une certaine mesure, conditionnée par le niveau de structuration cognitif de l'enfant. Le fait que le concept d'agent s'élargisse du *"je"* aux êtres animés, puis aux objets inanimés, reflète ni plus ni moins l'extension du champ d'expérience de l'enfant qui découvre le monde qui gravite autour de lui. De même, comme le souligne Brown, il y a tout lieu de croire qu'un enfant ne pourra exprimer la non-existence (*"no more milk"*), première forme de la négation, s'il ne possède pas la permanence de l'objet.

Toutefois, si le langage repose sur le niveau de structuration de la pensée, il ne peut être considéré comme le reflet exact de celui-ci. Le langage accuse toujours un certain retard par rapport à la pensée et ceci, pour diverses raisons telles (Schlesinger, 1973).

1) la complexité des formes linguistiques

L'acquisition des structures linguistiques ne suit pas nécessairement un chemin parallèle à celui des structures cognitives. Un cas relevé par Slobin (in Schlesinger, 1973) illustre bien ce fait. C'est l'exemple d'un enfant hongrois qui pouvait exprimer certaines relations de lieu en hongrois mais non en croate, alors qu'il parlait les deux langues. Les formes linguistiques exprimant le lieu sont plus complexes en croate. Slobin mentionne également le fait facilement observable que, souvent, les enfants vont essayer d'exprimer des concepts cognitifs nouveaux en ayant recours à des formes linguistiques primitives. Ainsi, au moment

où l'enfant appréhende les relations temporelles et qu'il ne possède pas encore les formes verbales correspondantes (temps des verbes), il va essayer d'exprimer ce qu'il veut en employant le temps présent qu'il connait et en y accolant des expressions de temps (*"tout à l'heure je mange un bonbon"*).

2. L'importance relative des contenus à communiquer

L'enfant exprime ce qui, pour lui, est important au moment où il parle. Bowerman explique ainsi le fait que l'enfant ait recours relativement tard à la fonction instrumentale alors qu'il manipule très tôt des instruments. Avant d'être intéressé à l'instrument en tant que tel, l'enfant s'intéresse aux résultats de ses activités.

3. Le besoin de communication

Ce n'est pas un hasard si, au cours de la période du mot-phrase, les expressions des enfants sont surtout des *"demandes"* et si l'agent principal est

lui-même. A ce stade, pour l'enfant, tout est centré sur lui et la fonction principale de la communication est la satisfaction de ses propres besoins. Ce n'est que graduellement, au fur et à mesure qu'il prendra conscience des autres et qu'il voudra découvrir le monde qui l'entoure, qu'il apprendra à utiliser les autres fonctions.

2.4. *La période du langage constitué*

Avant la mise en place de la phrase simple, on assiste à une période transitoire entre le langage enfantin et le langage constitué. Cette période peut avoir une durée très variable d'un enfant à l'autre. La durée de ce stade n'entraîne pourtant aucune conséquence quant à la qualité du langage ultérieur. Il est fréquent même d'observer un certain ralentissement dans les acquisitions.

Même si, à cet âge, l'enfant arrive assez bien à se faire comprendre, il lui arrive encore de confondre ou de substituer certains sons très proches. Son vocabulaire est maintenant d'à peu près 900 mots et il atteindra 1500 mots à 4 ans.

En plus de s'accroître, son vocabulaire se diversifie. Au début, il était surtout constitué de de mots à contenu sémantique (noms, verbes, adjectifs). Maintenant, il comporte de plus en plus de mots fonctions (pronoms, articles, prépositions, adverbes). Les phrases sont le plus souvent à la forme affirmative, mais l'enfant essaie d' exprimer maladroitement encore la négation, souvent en glissant celle-ci à la fin des phrases. Les premières phrases interrogatives sont souvent maladroites aussi.

Le langage de l'enfant se rapproche de plus en plus de celui de l'adulte. A trois ans, Adam, un des sujets étudiés par Brown (1969) pouvait appliquer 24 règles transformationnelles, remplissant des fonctions grammaticales telles que l' accord en personne et en nombre du sujet et du verbe, l'accord en genre et en nombre du sujet et du prédicat, la formation des possessifs elliptiques (anglais: yours, mine), la suppression du sujet dans les impératives, etc.

C'est l'âge également où l'enfant va se mettre à utiliser le pronom "je" pour se désigner lui-même. Cette étape linguistique est la résultante de tout un réseau d'éléments qui tiennent à l'évolution de la pensée, de l'affectivité, du "moi" de l'enfant.

> *"Le maniement du je-tu-il implique que l'enfant s'individualise en tant que personne, qu'il se situe par rapport à l'interlocuteur. L'utilisation du "je" marque non seulement une étape dans le développement du langage, mais également un pas important du point de vue de la socialisation et de la capacité d'abstraction nécessaire au maniement de la langue".*
> (Aimard, P. 1972).

3. *Le développement du langage entre 4 et 5 ans*

On considère souvent qu'à 4 ans, l'enfant possède 80 à 90% de sa langue. On peut se demander sur quoi reposent ces pourcentages alors que la linguistique en est encore à un stade embryonnaire et que l'on est loin d'être en mesure de définir ce que c'est que posséder sa langue à 100%. Par ailleurs, des études récentes (Chomsky , 1969; Pagé, 1971; Comeau, 1975) ont confirmé que l'enfant, passé cet âge, fait encore des acquisitions importantes.

Ce que l'on entend par là, à tout le moins, c'est qu'à 4 ans, un enfant comprend à peu près tout ce qu'on lui dit, du moins si on s'adresse à lui en

langage courant. Son langage est également suffisamment clair, autant du point de vue de l'articulation que de la construction des phrases, pour être compris de tous. Son vocabulaire actif atteint quelque 1,900 mots vers 4½ ans, et 2,200 mots à 5 ans. Si l'on considère que l'adulte moyen possède environ 10,000 mots dans son répertoire, on comprend que l'enfant est encore limité dans sa communication. Il lui arrive, par ailleurs, d'éprouver encore quelques difficultés avec un ou deux phonèmes. En outre, même s'il parle maintenant en phrases complètes (sujet-verbe-complément), il commence seulement à manipuler certaines phrases complexes.

Même si le tableau des acquisitions sur le plan du langage avant 4 ans est encore loin d'être complet, il reste que la plupart des recherches se sont concentrées sur cette période. Les études sur le langage de l'enfant plus âgé sont très limitées en général, et pratiquement inexistantes en français. C'est pourquoi l'un des objectifs de la recherche que nous avons menée préalablement à l'élaboration du programme était de décrire certains aspects du développement linguistique de l'enfant d'âge pré-scolaire. Compte tenu des moyens dont nous disposions nous avons dû limiter notre recherche à l'étude de deux dimensions, soit la dimension phonologique et syntaxique. Pour ce qui est des aspects fonctionnels, il nous faudra donc extrapoler à partir des données existantes.

3.1. *Analyse phonologique*

L'objectif premier de l'analyse phonologique était de voir si, comme le prétendent souvent les jardinières, les enfants de milieux défavorisés éprouvent de sérieux retards sur le plan de l'articulation.

L'étude a porté sur un échantillon de 60 enfants représentatifs de la population montréalaise d'enfants de 4 ans. On y distinguait trois groupes: milieu défavorisé (MD), milieu moyen (MM), milieu favorisé (MF). Les groupes étaient constitués sur la base des critères de revenus et scolarité des parents, de même que du stanine de l'école du quartier. L'âge moyen des trois groupes était de 4:6 mois, qui est l'âge moyen des enfants à leur entrée en prématernelle.

Les données ont été obtenues à partir de corpus[1] recueillis dans une situation de verbalisation provoquée. La situation standardisée de façon à pouvoir comparer les sujets

---

1. Ensemble des verbalisations d'un sujet recueillies dans une situation déterminée.

des trois groupes expérimentaux consistait en la présentation d'images que l'on demandait aux enfants d'identifier. Un certain nombre de sous-questions étaient prévues pour stimuler les verbalisations des enfants. Les enregistrements ainsi recueillis ont ensuite été transcrits en langage phonétique par une équipe de quatre étudiants en linguistique. Ces premières transcriptions ont, par la suite, été reprises par la linguiste qui fut chargée des analyses.

L'analyse consista à relever tous les mots dans lesquels devait apparaître un des phonèmes du français (consonnes):

{p}	-	papa	{f}	-	français
{t}	-	tarte	{s}	-	saison
{k}	-	cou	{ʃ}	-	chat
{b}	-	baba	{v}	-	vous
{d}	-	dé	{z}	-	azur
{g}	-	goût	{ʒ}	-	déjà
{m}	-	maman	{l}	-	lac
{n}	-	non	{r}	-	rue
{ɲ}	-	agneau			

et à voir si l'enfant réalisait le phonème ou pas. (Le phonème pouvait être omis ou substitué par un autre). Le tableau suivant résume les résultats obtenus pour les 60 enfants.

TABLEAU I

FREQUENCES D'APPARITION DES PHONEMES ETUDIES

Phonèmes	R^1	$\bar{R}^2$	T^3	$S\bar{R}^4$
{p}	2462	1	2463	1
{t}	2690	12	6101	8
{k}	1582	6	1588	5
{b}	1424	1	1425	1
{d}	2308	10	2318	8
{g}	340	1	341	1
{f}	1013	5	1018	2
{s}	1935	25	1960	6
{ʃ}	620	196	816	36
{v}	844	9	853	2
{z}	708	12	722	4
{ʒ}	546	161	607	22
{m}	1801	2	1927	1
{n}	2178	14	2192	6
{ɲ}	93	0	93	0
{l}	3424	30	3454	24
{r}	2855	339	3184	48

[1] R. nombre de fois où apparaît un phonème et où il est bien réalisé.

[2] $\bar{R}$. nombre de fois où apparaît un phonème et où il n'est pas réalisé ou mal réalisé.

[3] T. fréquences totales d'apparition.

[4] $S\bar{R}$. nombre de sujets qui réalisent mal un phonème.

Les données sont assez éloquentes. Les résultats bruts montrent que presque tous les phonèmes sont réalisés correctement au moins une fois par tous les enfants. Seuls les phonèmes {ʃ} et {ʒ} ne le sont pas; respectivement, 4 sujets et 6 sujets produisent toujours mal le {ʃ} et le {ʒ}. Le phonème {ɲ}, par ailleurs, est totalement absent de certains corpus. C'est d'ailleurs le phonème le plus rare mais lorsqu'il apparaît il est bien réalisé. La plupart des phonèmes sont bien maîtrisés; 9/17 occasionnent des erreurs chez moins de 5 enfants, 13/17 chez moins de 10. Les phonèmes qui occasionnent des erreurs chez le plus d'enfants sont dans l'ordre le {r} qui est mal produit au moins une fois par 48 enfants sur 60, le {ʃ}, par 36 enfants, le {l}, par 24 et le {ʒ}, par 22. Par contre, le {ʒ} et le {ʃ} occasionnent proportionnellement à leur fréquence d'apparition plus d'erreurs (27%, 24%) que le {l} (8%) et le {r} (10%). Si l'on tient compte en outre du fait que certains enfants n'ont jamais produit correctement le {ʃ} et le {ʒ}, ont peut dire que l'ordre de difficulté des phonèmes est effectivement {ʒ}, {ʃ}, {r} et {l}.

En résumé, ces résultats montrent qu'à 4:6 ans d'âge moyen, 84% des petits Montréalais possèdent tous les phonèmes de leur langue si l'on entend

par posséder un phonème le fait de pouvoir le produire correctement au moins une fois. Par ailleurs, seulement 2 phonèmes, le {ʃ} et le {ʒ}, ne sont pas acquis par les 16% restant. Il faut cependant distinguer entre le fait de posséder un phonème (capacité de le produire au moins une fois dans l'une ou l'autre situation) et le fait de le maîtriser dans toutes les situations. En effet, en dehors du {ɲ} qui apparaît très rarement, tous les phonèmes posent encore un problème à au moins un enfant de l'échantillon à un moment ou à un autre.

On peut donc conclure qu'à 4:6 ans, le système phonologique est bien en place, mais qu'il est encore instable.

3.2. *Analyse syntaxique*

A partir des mêmes corpus, nous avons également entrepris d'étudier le niveau de structuration syntaxique des enfants de l'échantillon. En raison, d'une part, du niveau de structuration syntaxique encore relativement faible à cet âge et de l'absence de recherches en français sur cette période, nous avons décidé de revoir les mêmes enfants un an plus tard. Les données

recueillies permettront donc de suivre l'évolution de la structuration syntaxique d'un échantillon d'enfants représentatifs de la population montréalaise entre 4:6 ans et 5:9 ans d'âges moyens.

Les analyses ont été effectuées en se référant au modèle d'analyse transformationnelle tel que décrit par Noam Chomsky dans Aspects de la théorie syntaxique (1965).

3.2.1. *Inventaire des structures syntaxiques*

L'analyse a permis de regrouper les phrases des enfants en 7 niveaux de complexité structurale:

1) les phrases nominales (SN)

exemple: *le petit bébé*
dans la maison

2) les phrases dont la structure est SN - V

exemple: *le bébé pleure*

3) <u>les phrases ayant un ou plusieurs syntagmes nominaux ou prépositionnels qui sous-catégorisent le verbe</u>.

On y distingue:

a) les phrases où les SN ou SP sont en relation soit *"attribut"* avec le verbe être, soit *"complément"* avec d'autres verbes;

exemple: *Pierre est un garçon*
le garçon boit le jus

b) les phrases où les SN possèdent un syntagme prépositionnel en relation *"complément"* avec ce syntagme.

exemple: *la 'tite fille ouvre*
la porte du magasin

c) les phrases où à la fois un SN et un SP sous-catégorisent le verbe.

exemple: *la maman donne le lait*
au bébé

4) <u>les phrases simples ayant un ou plusieurs syntagmes prépositionnels facultatifs entretenant des relations temporelles ou spatiales avec le syntagme verbal</u>

On y distingue:

a) les phrases où le SV est un verbe intransitif

exemple: *le garçon court dans la rue*

b) le SV comprend un SN ou un SP qui sous-catégorise le verbe.

exemples: *le garçon mange une banane sur une chaise*

le garçon joue avec un camion sur le gazon

5) les phrases complexes à 2 P dans l'arbre syntagmatique et dont le second P est une phrase infinitive, complétive ou relative.

exemples: *il faut chercher des oranges*

la 'tite fille aide sa mère à préparer le repas

c'est la maman qui donne les fleurs

elle prend le bébé qui pleure.

6) les phrases complexes à 2 P dans l'arbre syntagmatique et dont le second P est une phrase subordonnée de temps, de lieu ou de cause.

exemples: *le garçon mange une pomme parce qu'il a faim*

le garçon retourne dehors avec un biscuit pour manger

7) <u>les phrases complexes ayant 3 P ou 4 P dans l'arbre syntagmatique</u>

Exemples: *a dit: "donne-moi l'affaire pour couper"*

c'est la maman qui voulait boire

le bébé pleure parce que la maman est partie et qu'il est réveillé

Les données recueillies par le tableau II sont assez simples: si l'on regroupe les catégories 2-3 qui incluent les phrases simples, à 4 ans, 77% des phrases sont des phrases simples et là-dessus, 27% sont des phrases incluant seulement un sujet et un verbe. La situation ne change guère à 5 ans: 76% sont encore des phrases simples; toutefois, la phrase de type SN ou SP est en régression (1%) et l'on observe une proportion légèrement plus grande de phrases à plus de 2 P (11% à 4 ans, 15% à 5 ans).

TABLEAU II

REPARTITION DES PHRASES PRODUITES PAR LES ENFANTS
A 4 ANS ET A 5 ANS EN FONCTION DE LEUR
NIVEAU DE COMPLEXITE SYNTAXIQUE

Ages / Niveaux	4 ans		5 ans	
	F	%	F	%
1	79	4	21	1
2	529	27	808	26
3	1013	50	1532	50
4	145	7	236	7
5	181	9	382	12
6	23	1	38	1
7	21	1	61	2
	1982	100	3078	100

En 1 an 3 mois de différence d'âge, on aurait pu s'attendre à des différences plus marquées. L'application d'un test statistique (χ^2) confirme cependant que ces différences sont significatives.

Non seulement, donc, à 5 ans 9 mois d'âge moyen, 2 mois avant l'entrée en première année, les enfants font encore peu usage de phrases complexes, mais en plus la phrase simple n'est pas encore bien établie. La situation de test peut y avoir été pour quelque chose, même si le maximum d'efforts a été fourni pour favoriser les verbalisations spontanées de l'enfant. Malgré tout, même si l'on peut supposer qu'en situation normale (chez lui par exemple), les pourcentages varieraient quelque peu, il y a tout lieu de croire que la répartition des structures resterait relativement la même, du moins si l'on se réfère aux rares recherches qui ont étudié le langage des enfants de cet âge et qui confirment qu'à cinq ans tout est loin d'être déterminé, contrairement à ce que l'on pouvait croire jusqu'à présent.

3.2.2. *Inventaire des transformations*

Comme nous le disions précédemment, les phrases que nous produisons peuvent également résulter de l'application d'une ou de plusieurs règles de transformation, une transformation étant une opération permettant de passer d'une ou de plusieurs phrases de base à une phrase de surface.

D'après notre étude, les enfants entre 4 et 6 ans pourraient appliquer les 25 transformations qui suivent:

1) Négation

Ex.: { *Pas* } *le garçon mange la banane* →
le garçon mange pas la banane

2) Introduction de que (relatif)

Ex.: { *C'est la maman* { *la maman donne les fleurs* } } →
c'est la maman qui donne les fleurs

3) Introduction de que (complétif)

Ex.: { *je pense* { *c'est ça* }} →
je pense que c'est ça

4) Attraction du subordinateur

Ex.: 1) { *je sais* (*c'est ce qui*)} →
2) que (rel.) → *je sais que c'est ce*
3) attr. sub. → *je sais ce que c'est*

5) Passif

Ex.: *maman couche le bébé* →
le bébé est couché { *par* } *maman*

6) Interrogatif I

Ex.: *tu viens* →
est-ce que tu viens?

7) Interrogatif II

Ex.: *va faire ça* →
vas-tu faire ça'

8) Ellision du sujet identique

Ex.: { *le garçon veut* { *le garçon a une pomme* }} →
le garçon veut avoir une pomme.

9) Attraction-de-faire

Ex.: { *la maman fait* { *le bébé boit* }} →
la maman fait boi(re) le bébé

10) Substitution-de-faire

Ex.: { *la maman fait* { *les enfants rentrent* }} →

Attract. faire
la maman fait rentre(r) les enfants →

Subst. faire
la maman rentre les enfants

11) Infinitivation

Ex.: { *la maman fait* { *le bébé boit* }}=>

attract. faire
la maman fait boit le bébé =>

Infinit.
la maman fait boire le bébé

12) Pronominalisation sujet

Ex.: *le bébé dort dans son lit;*
le bébé dort bien; =>
il dort bien

13) Pronomination complément

Ex.: *la maman fait boire le bébé;* =>
la maman fait boire le

14) Reflexivisation

Ex.: *le garçon lave les mains de*
le garçon =>
le garçon lave les mains de se

15. Placement des clitiques

Ex.: *la maman fait boire le* →
la maman le fait boire

la maman donne le à lui →
la maman le lui donne

le garçon lave les mains de se →
le garçon se lave les mains

16. en-avant

Ex.: *il mange de cela* →

pronom
il mange de en →

en avant
il en mange

17. tous-à-droite

Ex.: *tous les enfants ont mangé* →
les enfants ont tous mangé

18) <u>tous-à-gauche</u>

Ex.: *la fille a toute mangé la pomme* →
la fille a mangé toute la pomme.

19) <u>Placement de l'adverbe</u>

Ex.: *j'ai vu la fille déjà* →
j'ai déjà vu la fille

20) <u>Extrapolation de focalisation</u>

Ex.: { *la 'tite fille fait* { *les patates cuisent* }} →

Attract. faire
la 'tite fille fait cuisent les patates →

Infinit.
la 'tite fille fait cuire les patates →

Extrap. focal.
c'est les patates que la petite fille fait cuire

21) Extraposition de l'impersonnel

Ex.: { *manger des pommes*{ *faut*}} =>
il faut manger des pommes

22) Impératif

Ex.: *vous venez* =>
venez

23. Déplacement du SN lourd

Ex.: { *elle dit* { *d'aller jouer*} *aux enfants* }} =>
elle dit aux enfants d'aller jouer

24. Inversion stylistique I

Ex : *lui i joue avec le camion* =>
i joue lui avec le camion

Inversion stylistique II

Ex.: *j'veux dire du jus de tomate* =>
du jus de tomate j'veux dire

Inversion stylistique III

Ex.: *il mange quand il a faim* =>
quand il a faim, il mange

25) Ellipses

a) A l'intérieur du premier P:

1) ellipse du verbe:

Ex.: *lui va manger et elle va manger* =>
lui et elle vont manger.

2) ellipse du SN complément:

Ex.: *i arrache une banane et i mange une banane* =>
i arrache et i mange une banane

3) ellipse d'une relative

Ex.: *i avait un petit garçon qui buvait et i avait une petite fille qui buvait* =>
i avait un petit garçon et i vait une petite fille qui buvaient.

b) **À l'intérieur du second P:**

1) **ellipse du sujet:**

Ex.: *lui va et lui vient* ⇒
lui va et vient

2) **ellipse du verbe:**

Ex.: *le gars joue avec le camion et la fille avec la poupée* ⇒
le gars joue avec le camion et la fille avec la poupée

3) **ellipse du sujet et de l'auxiliaire:**

Ex.: *i est en train de boire et i est en train de manger* ⇒
i est en train de boire et de manger

4) ellipse du sujet et du verbe:

Ex.: *je vois une pomme et je vois une banane* -> *je vois une pomme et une banane*

5) ellipse du verbe et de ses compléments:

Ex.: *i mangeait son lunch dehors pi a mangeait son lunch dehors aussi* -> *i mangeait son lunch dehors pi elle aussi*

6) ellipse du sujet, du verbe du premier P et du verbe du second P:

Ex.: *a veut prendre des bananes et a veut prendre de la salade* -> *a veut prendre des bananes et de la salade*

Le Tableau III résume les résultats obtenus en terme de fréquences d'utilisation des différentes transformations.

TABLEAU III

FREQUENCES D'UTILISATION DES 25 TRANSFORMATIONS
A 4 ANS ET A 5 ANS

Age / Transformations	4 ans	5 ans
	f	f
1	25	50
2	15	3
3	2	21
4	0	5
5	14	27
6	3	9
7	10	11
8	136	254
9	28	92
10	3	1
11	158	366
12	512	1575
13	163	369
14	61	138
15	262	521
16	0	62
17	2	2
18	6	10
19	2	17
20	0	24
21	6	22
22	7	20
23	0	8
24	14	53
25	50	100
	1479	3760

La lecture du tableau III fait ressortir un certain nombre de faits intéressants. Il faut prendre garde, cependant de considérer les fréquences brutes. Il est normal, en effet de trouver des fréquences plus élevées à 5 ans qu'à 4 ans. Le tableau suivant indique la répartition des sujets aux deux niveaux d'âge en fonction du nombre de phrases produites.

TABLEAU IV

REPARTITION DES SUJETS AUX DEUX NIVEAUX D'AGE EN FONCTION DU NOMBRE DE PHRASES PRODUITES

NOMBRE DE PHRASES	4 ans	5 ans
10-20	5	0
21-30	21	0
31-40	23	15
41-50	9	20
51-60	1	12
61-70	0	7
71-80	0	2
81*	1	4
TOTAUX	60	60

Si l'on considère alors l'ordre de fréquence des différentes transformations, il apparaît qu'il est exactement le même à 4 ans et à 5 ans, pour les huit transformations les plus fréquentes, c'est-à-dire, dans l'ordre, les transformations:

12. pronominalisation sujet
15. placement des clitiques
13. pronominalisation complément
11. infinitivation
8. élision du sujet identique
14. réflexivisation
25. ellipses
9. attraction de faire

Sur les huit, quatre ont rapport à l'utilisation et au placement des pronoms; les quatre autres ont trait respectivement à la transformation des verbes à l'infinitif dans certains contextes (par exemple, après le verbe faire), à la non-répétition d'un même sujet à l'intérieur d'une même phrase, de même qu'aux autres cas où l'ellipse d'éléments identiques s'impose, enfin à l'application de la règle relative à l'usage du verbe faire.

Quatre transformations sont ignorées par les enfants de 4 ans:

16. en-avant
4. attraction du subordinateur
23. déplacement du SN lourd
20. extraposition de focalisation

et neuf transformations ont une fréquence inférieure à 10:

3. introduction de que (complétif)
6. interrogatif I
7. interrogatif II
10. substitution-de-faire
17. tous-à-droite
18. tous-à-gauche
19. placement de l'adverbe
21. extraposition de l'impersonnel
22. impératif.

La transformation 2. (introduction du que relatif) par contre, a une fréquence 15 à 4 ans et 3, à 5 ans. Sur ces neuf transformations, trois (interrogatif I, II, impératif) sont des transformations dites liées aux constituants de phrases,

c'est-à-dire des transformations qui touchent la forme de la phrase dans sa totalité. On distingue dans ce type de transformation:

1) les constituants obligatoires

- l'affirmation
- l'interrogation
- l'ordre (impératif)
- l'exclamation

2) les constituants facultatifs

- la négation
- l'emphase
- le passif

On peut considérer le constituant affirmatif acquis à partir du moment où l'enfant peut produire un embryon de phrase. C'est en fait la norme courante de la phrase. Par contre, il est difficile de dire si les faibles fréquences d'apparition des formes interrogatives et impératives et l'absence de la forme exclamative sont dues au fait que ce sont là

des formes rares dans le langage parlé ou si cela reflète des difficultés d'application propres aux enfants de cet âge. Pour ce qui est des formes négatives et passives, elles sont utilisées de façon à peu près équivalentes aux deux niveaux d'âge; elles semblent donc faire partie du répertoire des transformations des enfants dès l'âge de 4 ans. Par contre, à 5 ans les enfants font beaucoup plus usage de l'emphase (inversion stylistique I et II) qu'à 4 ans.

Les transformations 17, 18, 19, qui sont d'une certaine façon apparentées par le fait qu'elles impliquent le déplacement d'un élément à droite ou à gauche du verbe, restent peu appliquées à 5 ans. Elles constituent, en fait, des transformations qui influencent peu la compréhension de la phrase et peuvent être dans certains cas considérées comme facultatives, c'est-à-dire, que l'une ou l'autre transformation (avec ou sans application de la transformation) peut être utilisée.

Il n'en est pas de même, par contre, des transformations 2 (introduction du que relatif), 3 (introduction du que complétif) et 10 (substitution-de-faire) qui ont trait à l'enchâssement des phrases, c'est-à-dire, à la formation de phrases complexes. Le fait que ces transformations soient peu appliquées à ce niveau rejoint les observations concernant les structures syntaxiques alors que l'on observait une faible proportion de phrases à plus de 1 P dans l'arbre syntagmatique. De même, le fait que les transformations 20 (extraposition de focalisation),23 (déplacement du SN lourd), 4 (attraction du subordinateur) ne sont pas utilisées à 4 ans mais le sont à 5 ans alors que d'autres aussi impliquées dans l'enchâssement de phrases (9, 3, 21) sont plus de deux fois plus fréquentes à 5 ans qu'à 4 ans, confirme également que l'orientation du développement au niveau des structures syntaxiques se fait dans le sens de l'enchâssement des phrases, c'est-à-dire de la formation de phrases complexes.

4. *Le rôle du milieu dans l'acquisition du langage*

Comment et dans quelle mesure l'environnement social influence le processus d'apprentissage reste encore assez obscur quelle que soit la position théorique que l'on adopte. Les recherches expérimentales visant à clarifier cette question sont encore relativement peu nombreuses. La plupart d'entre elles, de nature descriptive, ont été suscitées par l'étude des problèmes scolaires dans les milieux socio-économiquement défavorisés. Comparant les enfants de différentes origines sociales, ces études visent à déterminer sur quels aspects du développement joue le milieu socio-culturel. Le langage est l'une des dimensions les plus étudiées et donne lieu à des positions très divergentes. On retrouvera d'excellentes revues de ces recherches dans Cazden (1966), Jensen (1967), Ervin-Tripp (1971), Moore (1971). Sans vouloir amorcer la discussion sur la réalité des *"déficits"* souvent observés dans certains milieux socio-économiques, il est intéressant pour notre propos, de retenir l'existence d'effets différentiels dus au milieu, sur l'acquisition du langage. Ces études ont toutefois un caractère trop global pour nous permettre de comprendre les causes de ses différences. En fait, pour reprendre les termes de Cazden (1971), ces études font un relevé des variables dépendantes, alors que pour analyser les causes, il faut considérer les variables indépendantes.

On peut regrouper en trois catégories les variables indépendantes:

1) les caractéristiques du langage que l'enfant entend dans son entourage;

2) les caractéristiques des interactions adulte-enfant;

3) les caractéristiques de l'environnement non verbal.

En raison de nos objectifs, nous nous centrerons davantage sur le deuxième point, c'est-à-dire, l'étude des interactions adulte-enfant. Sans nier l'importance des deux autres catégories de recherches pour la compréhension des facteurs influençant l'acquisition du langage, elles présentent pour nous un intérêt moins direct en ce sens qu'elles portent sur des caractéristiques de l'environnement social plus statiques et finalement moins contrôlables. Même s'il ressortait de ces études que des facteurs tels la fréquence des mots utilisés par l'entourage, l'ordre des mots dans la phrase, les pauses, l'accentuation ont un effet quelconque sur le développement du langage, il serait difficile, dans un premier temps du moins, d'en tenir compte dans l'élaboration de stratégies visant à favoriser le développement du langage.

Nous avons vu précédemment que le rôle accordé aux facteurs sociaux est fonction de la position épistémologique adoptée par les auteurs. Pour les uns, ils ont un rôle prépondérant, pour les autres, ils n'ont qu'un rôle secondaire. Ainsi, pour les behavioristes tout comportement nouveau est acquis par imition et maintenu par renforcement. Ceci explique sans doute que l'étude de l'imitation ait constitué la plus grosse part des recherches sur le sujet autant par les uns que par les autres.

4.1. *L'imitation*

Les premiers chercheurs qui s'intéressèrent au langage étaient déjà convaincus du rôle prépondérant de l'imitation dans l'acquisition du langage. Bloch, Guillaume, Levis décrivirent un stade critique pour l'imitation, stade qui se situerait entre la compréhension et le début de la production. Les behavioristes multiplièrent la recherche en ce sens, montrant que l'imitation ou le modeling, associé à l'application de techniques de conditionnement opérant, permet l'acquisition de comportements nouveaux. Ainsi, Whitehurst (1973) apprit à des enfants de 2 ans à construire de nouvelles phases (N + Adj.) par imitation de syllabes sans signification.

Guess, Sailor, Rutheford et Baer (in Whitehurst, 1973) eurent recours à la même procédure pour apprendre à une enfant retardée la construction du pluriel. Riesley et Wolf (in Lafleur, 1971) démontrèrent qu'un comportement fonctionnel peut être développé à partir de comportements imitatifs rudimentaires (écholalie) par l'application de techniques behaviorales. Utilisant de la crème glacée associée à une approbation verbale comme renforçateur, ils renforcèrent tout d'abord le contact visuel de l'enfant avec l'expérimentateur. Les comportements inappropriés incompatibles avec une réponse verbale correcte, comme le *"temper tantrums"* l'imitation inappropriée, les chantonnements répétitifs et les maniérisme autistiques furent ensuite éliminés par une procédure d'extinction, i.e. retrait du renforcement positif. Le contrôle de l'imitation fut ensuite établi par renforcement systématique de l'imitation fidèle et immédiate. Le pas suivant fut la transition de l'imitation à l'appellation d'objets et d'images. Quand la probabilité de l'imitation du stimulus verbal fut forte, une image ou un objet fut présenté en même temps que le stimulus verbal et l'enfant était renforcé pour l'imitation du mot, le stimulus verbal était alors diminué peu à peu et

en même temps, l'enfant continuait à être renforcé quand il nommait l'objet. Cette même procédure fut employée pour plusieurs images ou objets et l'enfant fut ensuite rapidement capable de nommer de nouveaux objets ou images présentées. Sherman (1971) présente de nombreuses autres études utilisant des techniques semblables.

Malgré la réussite qu'ils obtinrent dans la recherche mentionnée précédemment, Whitehurst et Novak (1973) soulignent le caractère artificiel de ce type de recherche, du moins pour étudier le développement normal du langage; on ne retrouve pas, disent-ils, dans l'environnement habituel où l'enfant acquiert son langage, les conditions nécessaires à l'acquisition des comportements obtenus en laboratoire. Cette conclusion est d'autant plus intéressante qu'elle est le fruit de réflexions de deux behavioristes et qu'elle concorde finalement avec les résultats obtenus dans d'autres recherches sur l'observation de comportements verbaux en situation normale.

Ces recherches arrivent habituellement à la conclusion que les imitations des jeunes enfants sont limitées par leur propre connaissance

des règles grammaticales. Ainsi, en comparant les imitations de jeunes enfants dans des situations normales de communication (2 à 3 ans) à leurs productions spontanées (imitation d'expressions ou phrases énoncées par la mère), Ervin-Tripp (1964) ne trouva pas de différences significatives du point de vue des structures syntaxiques. Pour elle, il est clair que:

> *"Imitation under the optimal conditions, those of immediate recall, is not grammatically progressive. We cannot look to overt imitation as a source for the rapid progress children make in grammatical skill in these early years."* (p. 397).

La recherche de Ervin-Tripp porta en outre sur la transformation du singulier au pluriel, et la formation des verbes au passé. Elle constata que les enfants commencent par mettre au pluriel les mots familiers puis, avec un certain délai, les mots nouveaux. De plus, ils appliquent les mêmes règles de formation du pluriel aux mots irréguliers (foot → foots). Pour certaines formations particulières telles la formation en *"es"* (orange → oranges, match matches),

pour lesquelles ils éprouvent certaines difficultés d'articulation, ils omettent la marque du pluriel. Il y a là deux raisons de penser que la formation du pluriel ne repose pas sur l'imitation.

1) sauf exception, les adultes utilisent correctement les formes irrégulières (l'enfant n'entendra donc jamais foots mais feet);

2) la fréquence d'utilisation et la familiarité des mots (tels oranges) n'influencent pas l'application de la règle.

Le même phénomène fut observé pour la formation des verbes au passé, mais, chose curieuse, les enfants ont tendance, pour les formes irrégulières dont la fréquence d'utilisation dans la langue est élevée, à utiliser d'abord la forme exacte (telle did pour do), puis par la suite à leur appliquer la règle de formation des formes régulières (doed). Ce qui fait qu'à certains moments au cours d'une même séquence un même enfant peut alterner d'une forme à

l'autre. Pour Ervin-Tripp,ceci peut s'expliquer par l'application de trois mécanismes différents: l'imitation, la compréhension et la construction par analogie. Dans un premier temps, l'enfant imiterait une nouvelle forme verbale sans en comprendre véritablement la signification; puis, avec la compréhension (ici de la relation temporelle), il appliquerait par analogie les règles acquises. C'est sans doute dans un quatrième temps qu'il comprendrait véritablement la distinction entre les formes régulières et irrégulières.

Menyuk (1969) mena une expérience similaire auprès d'enfants âgés de 34 mois à 96 mois. Elle présenta aux enfants un échantillon de phrases puisées dans des corpus recueillis auprès des mêmes enfants en situation spontanée. Les phrases pouvaient être soit grammaticales ou agrammaticales. La tâche consistait à:

1) répéter les phrases;

2) corriger les phrases agrammaticales

3) répéter les phrases en sens inverse.

Il y eu significativement plus de modifications apportées aux phrases par les enfants âgés de 34 à 39 mois que par les enfants âgés de 52 à 57 mois qui, eux, apportèrent plus de modifications que les enfants de 70 à 75 mois. Par contre, ceux-ci furent plus capables de corriger après coup que les enfants plus jeunes. L'auteur ne trouva pas de différences significative entre les trois groupes d'âge pour la répétition en sens inverse. Par ailleurs, elle observa une très faible corrélation (.03) entre la longueur de la phrase (MLU) et la non-répétition de phrases grammaticales. Il semble donc bien que ce soit la structure de la phrase et non sa longueur qui détermine si l'enfant pourra la répéter correctement ou pas. Le coefficient de .87 obtenu pour la répétition en sens inverse indique que le MLU jouerait seulement dans le cas où la compréhension n'entre pas en ligne de compte. Il est intéressant de noter en outre, que les déviations les plus fréquentes furent les modifications de transformations et les corrections spontanées de phrases agrammaticales. Il n'y eut pratiquement pas d'omission de parties de phrase, de substitution de prépositions, d'articles ou d'autres éléments, ceci dans les trois

groupes. Ce qui confirmerait l'influence minime de la mémoire dans ce type de tâche. Par contre, les corrélations entre les répétitions de phrases et les phrases utilisées spontanément étaient très significatives. Les modifications apportées en cours de répétition étaient semblables à celles retrouvées dans le langage spontané. Malgré ces corrélations élevées, cependant, plus d'enfants dans les trois groupes purent répéter des phrases plus complexes qu'ils n'en produisirent spontanément; de même, les enfants plus âgés étaient meilleurs que les enfants jeunes.

Ainsi, il semble bien que la capacité des enfants à imiter une phrase soit limitée par le niveau de structuration qu'ils ont atteint, puisqu'ils appliquent les mêmes règles en situation d'imitation qu'en situation libre plutôt que de reproduire les phrases proposées intégralement. Toutefois, le support mémoriel fourni par la situation d'imitation leur permettrait dans ce cas de produire des phrases légèrement plus complexes que celles qu'ils possèdent déjà dans leur répertoire, mais seulement, semble-t-il, des phrases incluant des structures qu'ils seraient en voie de maîtriser, puisqu'on les retrouve dans les productions spontanées d'enfants légèrement plus âgés.

Slobin (1968) aboutit à la même conclusion en réanalysant les données recueillies par Brown dans son étude longitudinale. Il remarqua, en effet, que les enfants pouvaient imiter les expansions (définition donnée plus loin) de leurs parents en ajoutant correctement les éléments qui manquaient dans la forme originale. Par exemple:

enfant: *"Papa name is Papa"*
mère: *"Papa's name is Papa"*
enfant: *"Papa's name is Papa"*

De la même façon, Smith (1970) trouva qu'un enfant peut imiter correctement une phrase dont il comprend le sens et dont la structure grammaticale est légèrement au-dessus de sa compétence; par contre, il est incapable de reprendre les phrases qui dépassent nettement sa compétence. Brown observa également que plusieurs constructions grammaticales apparaissent d'abord dans des imitations du langage adulte et plus tard seulement dans le langage spontané.

L'expérience de Bloom (1970) ajoute de nouveaux éclairages. D'abord, il constata des différences inter-sujets dans la proportions de

phrases imitées comparativement aux phrases spontanées. Certains enfants de son échantillon progressèrent sans avoir jamais eu recours à l'imitation. Il ne semblerait pas s'agir là d'un mécanisme nécessaire au développement du langage. Les contradictions apparentes entre les différentes recherches pourraient donc venir de ce que les auteurs observaient tout simplement des enfants différents dont certains avaient recours à l'imitation, et d'autres, pas.

L'auteur constata également des différences significatives entre les mots imités par les enfants et ceux qu'ils utilisent spontanément, et ceci était d'autant plus vrai que les mots à valeurs syntaxique. Il semblerait que, lorsque l'enfant imite des mots à valeur syntaxique, c'est plus que de la valeur sémantique dont il prend conscience mais aussi de leur valeur syntaxique.

L'aspect le plus important de cette recherche est sa dimension longitudinale. Bloom a noté un changement dans le comportement de ses sujets observés à deux moments de leur développement:

les mots qui sont imités dans un temps I, sont utilisés spontanément dans un temps II. L'imitation semble donc jouer un rôle dans l'acquisition de mots nouveaux, du moins pour les enfants qui ont recours à ce mécanisme. Dans la mesure où l'on considère que l'utilisation spontanée d'une expression est le reflet d'une certaine compréhension, on peut penser que les enfants imitent les mots qu'ils ne connaissent pas. A aucun moment, les enfants n'ont imité des mots qu'ils possédaient déjà dans leur répertoire ni utilisé spontanément des mots qu'ils imitaient. De plus, il y avait une nette tendance à ce que les mots soient inclus dans le répertoire spontané ultérieurement

Contrairement à ce que prétendait Ervin-Tripp donc, l'imitation aurait un rôle à jouer dans l'acquisition de nouvelles structures. Il aurait fallu pour qu'elle s'en aperçoive, qu'elle analyse les phrases que ses sujets tentaient d'imiter et qu'elle voie dans quelle mesure la structure de ces phrases s'éloignait de la compétence des enfants. Les recherches mentionnées convergent, en effet, toutes vers la conclusion que l'imitation serait un processus par lequel

l'enfant tente d'assimiler de nouvelles structures et d'étendre ainsi son champ de compétence. C'est pourquoi il n'imite pas ce qu'il connait ni ce qui s'éloigne trop de sa propre compétence, mais seulement les structures qu'il ne possède pas encore mais qu'il appréhende déjà. C'est pourquoi aussi quand on lui demande d'imiter des phrases, il les reproduit dans sa propre syntaxe.

4.2. *Expansion et extension*

On peut retenir des études mentionnées précédemment que l'imitation n'est pas un processus aussi simple que ne le laissent supposer les behavioristes et qu'il prend finalement de multiples formes. Brown et Bellugi (1964) ont ainsi fait ressortir une autre forme d'imitation qui, selon Slobin (1968), a sans doute un rôle plus important que l'imitation proprement dite. Il s'agit de ces cas particuliers où l'enfant imite ses propres phrases modifiées par l'adulte. Brown et Bellugi ont constaté, en effet, qu'avec des enfants jeunes, les adultes ont tendance à répéter leurs phrases en y ajoutant les éléments manquants de façon à traduire le langage

télégraphique de l'enfant en phrases complètes Ainsi, à l'enfant qui lui demande: *"Papa parti?"*, une mère répondra: *"oui, papa est parti"*. Près de 30% des phrases de Adam et Eve[1] ont ainsi été reprises par les parents et 15% des phrases imitées par les enfants étaient des imitations d'expansions. Pour Slobin, cette forme particulière d'imitation devrait jouer un rôle dans l'extension du champ de compétence de l'enfant. Quand Adam et Eve imitaient les expansions de leurs parents, ils étaient amenés à ajouter à leurs phrases originales, les articles, les pronoms, les copules, les marques du possessif et autres formes d'infle tions manquant généralement dans le langage télégraphique des enfants de leur âge. Si l'on se réfère aux recherches mentionnées précédemment, le fait que les enfants soient capables de reproduire ces éléments indiquerait qu'ils sont déjà dans leur champ de compétence mais pas encore intégrés suffisamment pour être utilisés spontanément. Ainsi, Bellugi rapportait (communication personnelle à Slobin) que au moment où Adam commençait à appliquer la règle du possessif

---

1. Adam et Eve sont les noms donnés par Brown à deux de ses sujets qu'il a suivis de l'âge de 18 mois à 3 ans.

dans des phrases simples, il les omettait encore dans des constructions plus complexes. De même pour l'inversion de l'auxiliaire dans des phrases interrogatives. Ces difficultés de généralisation pourraient s'expliquer par le nombre et la complexité des règles à l'intérieur de phrases données. L'enfant ne pouvant se concentrer sur toutes les règles à la fois, serait amené è en escamoter. Dans ce sens, l'expansion l'aiderait à se concentrer sur la règle qui lui pose encore un problème. Cette technique présenterait donc un triple avantage. D'une part, elle est utilisée spontanément par les adultes (du moins par certains); d'autre part, elle permet de fournir à l'enfant un modèle adéquat sans pour autant mettre l'accent sur l'aspect correctif, enfin elle se fait dans un contexte significatif pour l'enfant, c'est-à-dire, à un moment où le contenu véhiculé par l'enfant est encore pertinent par le fait que le contexte est demeuré inchangé.

Il reste à savoir cependant dans quelle mesure cette forme d'imitation permet véritablement à l'enfant de progresser. Brown et al (1969) conclurent de leurs recherches que

les deux enfants des trois qu'ils suivirent, qui se développèrent le mieux étaient ceux dont les mères avaient recours à l'expansion. Cazden (1965) voulut vérifier cette hypothèse de façon expérimentale, mais ses résultats furent plutôt décevants.

L'expérience fut menée auprès de 12 enfants de race noire âgés de 28 à 38 mois. Les 12 enfants étaient répartis en trois groupes: un groupe expérimental et deux groupes contrôles. Tous les enfants étaient vus par un expérimentateur différent pendant des périodes de trente minutes durant 12 semaines. Les sessions se déroulaient dans un local différent de la classe, équipé de jouets et de livres qui servaient de stimuli pour faire verbaliser les enfants. Avec les enfants du groupe expérimental, l'expérimentateur reprenait les phrases incomplètes des enfants et les reformulait avec une syntaxe correcte et en en respectant le contenu (expansion). Avec les enfant du premier groupe contrôle, l'expérimentateur complètait l'idée originale émise par l'enfant en la formulant dans une syntaxe correcte (extension). Par exemple, à un enfant qui disait *"Dog bark"* l'expérimentateur répondait: *"yes the dog's barking at the kitty"*. Dans le cas de l'expansion, il se

contentait de dire: *"yes the dog's barking"*. Le deuxième groupe contrôle n'était soumis à aucun traitement; les enfants étaient simplement amenés dans le local d'expérimentation pour se familiariser avec le matériel.

Les analyse effectuées sur six mesures de langage différentes ne révélèrent aucun résultat significatif entre les trois groupes. Seul le groupe soumis à l'extension se montra légèrement meilleur lorsque les analyses portèrent sur un indice global obtenu à partir des six mesures.

Pour Cazden, les résultats obtenus sembleraient indiquer que la technique d'extension fournirait plus d'informations à l'enfant à la fois sur les plans sémantique et syntaxique lui offrant ainsi un champ plus vaste pour tester et généraliser ses hypothèses. Si l'enfant acquiert effectivement son langage, en déduisant les règles de construction de l'expérience qu'il a du langage, il est évident que plus l'expérience sera riche, plus elle lui offrira de variété et plus elle lui permettra de progresser. L'expansion, au contraire, se limite

aux éléments fournis par l'enfant et laisse une part à l'interprétation du contenu. Il est possible, en effet, que l'adulte ne traduise pas toujours l'idée que l'enfant a voulu émettre. McNeil (1970) souligne ainsi les difficultés d'interprétations qui ont pu survenir entre les expérimentateurs et les sujets en raison des différences de dialectes. Non seulement ces difficultés ont-elles pu annihiler les effets possibles de l'expansion, mais elles ont pu créer des interférences sur le plan syntaxique en induisant finalement l'enfant en erreur. Il est possible aussi, selon Cazden, qu'un *"effet d'ennui"* ait pu être produit dans le cas de l'expansion par l'utilisation trop chargée de cette technique. On connaît assez l'importance de la nouveauté pour attirer et soutenir l'attention des jeunes enfants.

Feldman (1971 in Nelson et al 1973) reprit l'expérience en essayant de contrôler le phénomène souleparé par McNeil. L'expérience porta sur quatre groupes. Dans le premier groupe, les sujets ne furent soumis à aucune attention particulière de la part de l'adulte. Dans le second groupe, toutes les verbalisations de l'enfant étaient reprises (expansions) par l'adulte. Dans le troisième groupe, seules les phrases dont le sens

était clair étaient reprises. Enfin, dans le quatrième groupe, les phrases étaient reprises par l'adulte dans des termes totalement différents de ceux de l'enfant. Les enfants étaient âgés de 30 à 46 mois et ils furent soumis à 12 sessions d'une demi-heure chacune. Feldman ne trouva pas plus de différence significative entre ces quatre groupes.

Nelson, Carskaddon et Bowvillian (1973) partirent du principe que, l'expansion portant sur des phrases incomplètes, est en soi une technique limitée. Slobin (1968) observait d'ailleurs, à partir des données de Brown et Bellugi, qu'au fur et à mesure que les phrases des enfants deviennent grammaticales, les parents cessent d'avoir recours à l'expansion

> *"By about age three mother and child seem to be conversing much more with each other than imitating each other"* (p. 441).

Il y aurait donc un âge critique pour l'application de la technique d'expansion, celui-ci se situant avant l'âge de trois ans. Pour Nelson, il est possible de fournir des informations complémentaires et d'aider les enfants

à progresser, même lorsqu'ils ont dépassé le stade du langage télégraphique et qu'ils peuvent produire des phrases complètes. Pour ce faire, il suffit de reprendre la phrase originale de l'enfant en se référant au même événement ou à la même signification sous une autre forme, par exemple, en posant une question suite à une affirmation:

S: *"the bunny chases fireflies"*
E: *"the bunny chases fireflies, didn't he?"*

Elle testa cette hypothèse auprès de trois groupes d'enfants entre 32 et 40 mois. Avec les enfants du premier groupe, l'expérimentateur avait recours à la fois à l'expansion et à *"l'extension syntaxique"*.[1] Dans le second groupe, l'expérimentateur reprenait les phrases des enfants en phrases courtes et correctes mais cette fois en utilisant d'autres

---

1. Nous parlons ici "d'extension syntaxique" par opposition à "extension sémantique" à laquelle Cazden eut recours. Il y a similarité entre les deux techniques puisque, dans le cas présent, tout comme dans l'expérience de Cazden, l'expérimentateur donne de l'extension à la phrase originale de l'enfant mais cette fois les compléments d'informations sont d'ordre syntaxique.

termes que ceux utilisés par les enfants. Le troisième groupe n'était soumis à aucun traitement particulier.

L'auteur posa comme hypothèse complémentaire que les enfants du groupe expérimental obtiendraient de meilleurs résultats que les autres, principalement au test portant sur les verbes puisque les transformations effectuées par l'expérimentateur affectaient la forme des verbes.

Effectivement, le groupe expérimental obtint de meilleurs résultats sur cinq des tests utilisés et les meilleurs résultats furent au test des verbes. On ne trouva pas de différences entre les deux groupes contrôles.

Cette expérience montre donc deux choses:

1) l'expansion, jointe à *"l'extension syntaxique"* aide l'enfant à progresser sur le plan du langage en général;

2) les effets se font surtout sentir sur les aspects qui sont plus particulièrement touchés par l'application des techniques (dans le cas présent, les transformations des verbes).

Elle ne permet pas toutefois de se prononcer sur le rôle de l'expansion comme telle puisque, dans tous les cas, cette technique est associée à celle de *"l'extension syntaxique"*. Si l'on se réfère aux deux expériences précédentes, on pourrait croire que les effets obtenus ont été produits par la seconde technique seulement, mais il est possible aussi que ce soit l'utilisation simultanée des deux méthodes qui soit efficace.

4.3. *Le feedback correctif et le renforcement*

Comme nous l'avons vu précédemment, imitation et renforcement sont intimement associés aux yeux des behavioristes. Si un nouveau comportement est induit par imitation ou modeling, il est maintenu par renforcement. L'adulte renforce l'enfant positivement quand il se conforme aux modèles et il le corrige quand il *"se trompe"*. Comme dans le cas de l'imitation, les recherches entreprises dans l'optique behavioriste sont menées en laboratoire, auprès d'échantillon restreint (souvent même un seul sujet)et la plupart du temps auprès d'enfants

présentant des difficultés soit légères, soit graves. Ces expériences portent la plupart du temps sur la correction de problèmes d'articulation, d'inhibition, de mutisme ou de retards graves de langage comme dans le cas de déficients mentaux; elles portent rarement sur l'acquisition ou sur la correction d'aspects syntaxiques. Bijou et Baer (1966) font une revue des différents renforçateurs utilisés dans ce genre d'expérience, le système le plus courant et le plus connu étant le système de jetons.

> *"Les principes de conditionnement utilisant les différentes méthodes et renforçateurs décrits ci-dessous se sont avérés très efficaces dans les études rapportées dans la littérature. Cependant, un problème semble commun à plusieurs expériences: la généralisation ou plutôt l'absence de généralisation à la situation non expérimentale."*
> (p. 26).

Cette phrase peut sembler assez cocasse à qui considère la généralisation comme un critère sine qua non pour s'assurer qu'un comportement

est acquis. Peut-on considérer, en effet, un comportement acquis s'il disparaît dès qu'on retire le renforçateur ou s'il ne s'applique qu'au contenu spécifique exploité dans la situation expérimentale? Pour les behavioristes, cette absence de généralisation s'explique pourtant simplement par l'incapacité de l'environnement normal à maintenir les cédules de renforcement appropriées. On doit donc, dans la procédure expérimentale, planifier la généralisation autant que tout autre modification du comportement. Pour ce faire, Whaley et Malott (1971) recommandent de s'assurer que la situation expérimentale soit le plus similaire possible à l'environnement normal de l'enfant et que les comportements conditionnés soient susceptibles d'être renforcés socialement dans son environnement normal.

Ce défi est de taille si l'on considère les rares études sur le sujet qui ont été effectuées en situation normale. Même si les occasions sont nombreuses, surtout avec de jeunes enfants, il ne semble pas que les parents aient souvent recours spontanément aux techniques de renforcement ou de feedback correctif. Lorsque le feedback correctif est appliqué, il porte sur l'exactitude du contenu et non sur la forme syntaxique.

Brown et ses collègues (1969) explorèrent deux formes de renforcement: l'appréciation verbale du message de l'enfant (approbation ou désapprobation) et l'efficacité de la communication. Dans les deux cas, pour que le renforcement soit efficace, il faut qu'il soit appliqué de façon cohérente: ainsi, seuls les comportements appropriés doivent être renforcés positivement.

> *"In general, the parents felted propositions to the child's utterances, however incomplete or distorded the utterances, and then approved or not according to the correspondence between proposition and reality. Il seems, then, to be truth value rather than syntactic well formedness that chiefly governs explicit verbal reinforcement by parents..."*
> pp. 70-71

Brown et Hanlon (in Cazden, 1972) étudièrent l'effet de l'efficacité de la communication en tant que renforçateur. Est-ce que les messages de l'enfant sont davantage compris quand ils sont bien formulés, autrement dit,

pour se faire comprendre, l'enfant est-il poussé par son entourage à bien formuler ses messages? Brown et Hanlon analysèrent quels types de réponses les enfants obtenaient suivant que leurs phrases étaient bien formulées ou pas. Ils répartirent les réponses de l'adulte en deux catégories:

1) *"sequitura"*: la réponse de l'adulte est pertinente et donne suite à la verbalisation de l'enfant;

2) *"non sequitura"*: l'adulte réagit soit par une question d'éclaircissement, une réponse évasive ou fausse, ou tout simplement ne répond pas.

Les réponses furent analysées en fonction du type de construction syntaxique utilisé par l'enfant. Dans le cas des phrases négatives, par exemple, ils obtinrent les résultats suivants pour Eve: 61% des phrases immatures furent suivies de *"sequitura"* et 25% de *"non sequitura"*. Dans le cas des phrases correctes: 53% des phrases de l'enfant obtinrent les réponses attendues, et 27% ne les obtinrent pas. Il en fut de même pour les autres types de phrases.

Ces résultats semblent montrer encore une fois que les activités sont davantage centrées sur le contenu des verbalisations que sur leur forme et que même si la forme est déficiente, le contexte de la communication fournit les éléments de la signification qui pourraient manquer.

5. *Conclusion*

Selon la position qu'ils adoptent, ce sont donc deux aspects différents de l'acquisition du langage, que les auteurs considèrent. Les uns s'intéressent surtout à l'acquisition de la langue en tant que système abstrait élaboré par les membres d'une même communauté pour les besoins de la communication. De ce point de vue, ce qui apparaît important, c'est de comprendre comment l'enfant appréhende les structures de la langue. Ce qui se dégage des recherches qui ont surtout dominé au cours des années '60 c'est la constatation que les enfants sont très tôt sensibilisés aux structures de la langue et que loin de chercher à reproduire la multitude des énoncés auxquels ils peuvent être exposés, ils essaient plutôt d'en dégager les règles d'organisation pour développer un modèle de fonctionnement de la langue. Ainsi, dès la phrase à deux mots, l'enfant utilise les différents éléments de la langue de façon systématique. A 4 ans, il est déjà capable d'appliquer un nombre impressionnant de règles syntaxiques et transformationnelles. La phrase simple

est déjà bien établie mais elle continue à se complexifier notamment par le recours à des syntagmes prépositionnels facultatifs. On observe encore peu de phrases complexes dans le langage spontané et celles qui sont utilisées sont essentiellement des relatives et des complétives. Les phrases faisant appel à des relations de temps, d'espace ou de causalité sont plutôt rares. Le développement des structures syntaxiques semble donc emprunter un double chemin, d'une part le raffinement de la phrase simple, d'autre part, l'enchâssement et la coordination des phrases pour former des phrases de plus en plus complexes.

Les autres s'intéressent plutôt au langage en tant que faculté de l'organisme humain qui utilise la langue comme instrument pour remplir sa fonction principale qui est la communication. Ce de point de vue, qui domine depuis le début des années '70, ce qui ressort, c'est que le moteur de l'acquisition du langage est le désir de véhiculer des intentions et des significations qui reflètent la compréhension que l'enfant a du monde qui l'entoure. C'est parce que ces significations deviennent de plus en plus complexes que l'enfant a le besoin d'explorer plus avant les possibilités de la langue et d'en dégager des structures de plus en plus complexes.

En ce sens, le langage apparaît également fortement relié au contexte de la communication dont il cherche à se dégager au fur et à mesure de son évolution. Le développement du langage est donc aussi motivé par le besoin de se décontextualiser c'est-à-dire d'intégrer de plus en plus d'éléments de la signification pour devenir de plus en plus explicite.

En tant qu'instrument de communication, le langage apparaît, en outre, influencé par un ensemble de facteurs externes tel le milieu socio-culturel et le contexte de la communication. Les attitudes face à la langue, l'identification à un groupe social, le statut des intervenants dans la communication, le mode de communication adopté, sont autant de facteurs qui déterminent les choix linguistiques des individus plus ou moins consciemment.

Aujourd'hui, il apparait de plus en plus évident que le langage ne peut être réduit à une entité abstraite et statique que l'enfant acquiert par simple impression. C'est l'aboutissement d'un processus de structuration qui passe par différents paliers d'équilibre en fonction des intentions que l'on cherche à communiquer et des exigences de la situation de communication et qui évolue au fur et à mesure que le champ d'expérience de l'enfant s'élargit. Chaque

fois que des éléments nouveaux entrent dans la situation de communication, l'équilibre est rompu et l'enfant doit chercher dans son environnement des règles nouvelles qui lui permettent de rétablir cet équilibre. Tout comme l'intelligence, le développement du langage peut lui aussi se voir comme un processus d'adaptation où interviennent à tour de rôle l'assimilation et l'accomodation. Chaque fois que la situation de communication change, que ce soit à cause des intervenants, du sujet traité, des intentions à faire passer ou pour toutes autres raisons, l'enfant se voit obligé d'élargir le système de règles qui lui permettait jusqu'alors de bien fonctionner pour y intégrer les nouvelles règles prescrites par la situation. Ainsi, tout comme l'intelligence repose sur la structuration des actions réelles ou intériorisées, à travers lesquelles l'enfant dégage des lois d'organisation de la réalité, le langage résulte de la structuration des actes de communication à travers lesquels l'enfant dégage à la fois, les règles d'organisation du langage, et les règles de son utilisation dans les différents contextes de communication.

CHAPITRE IV

OBJECTIFS ET APPROCHE PEDAGOGIQUE

S'appuyant sur la démarche décrite dans les chapîtres précédents, le quatrième chapître présente l'ensemble des objectifs du programme et décrit l'approche pédagogique préconisée pour la réalisation de ces objectifs. Ce chapître, auquel seraient ajoutés les appendices dices, pourrait être repris dans un tiré à part et tenir lieu de Livre du Maître bien qu'il soit souhaitable que les jardinières soient aussi sensibilisées à la démarche qui a précédé sa rédaction.

1. *Introduction*

L'essor donné à la recherche en éducation par le lancement de projets spéciaux visant à contrer les effets de la pauvreté a eu pour effet de favoriser l'expérimentation de nombreux programmes de niveau pré-scolaire. Dans ce mouvement général de développement des programmes, différentes tendances ont pu être observées. L'une de ces tendances a été de redécouvrir la théorie piagétienne et d'analyser la possibilité de l'adapter en pédagogie. Cet intérêt nouveau de la pédagogie pour une théorie psychologique qui se développe depuis les années '20 peut s'expliquer facilement. Tout d'abord, la théorie piagétienne est une théorie épistémologique, c'est-à-dire une théorie générale de l'acquisition des connaissances. Ensuite, elle est sans doute la théorie génétique la plus cohérente et la plus complète du développement cognitif. Enfin de par son caractère à la fois génétique et épistémologique, elle vise à identifier les structures de base du développement, communes à tous les individus, quelle que soit leur origine ethnique ou leur classe sociale. En ce sens donc, la théorie piagétienne permet de définir le cadre général d'un programme éducatif, quel que soit son objectif spécifique.

Contrairement à ce qu'on croit bien souvent, ce n'est pas parce que Piaget s'est intéressé principalement au développement cognitif que son apport se limite à cet aspect. Les principes qu'il a dégagés valent, au contraire, pour tous les aspects du développement si l'on prend soin de les adapter en fonction des caractéristiques spécifiques de chacun.

Aussi pouvait-on s'appuyer sur la théorie piagétienne pour définir les principes généraux d'intervention pédagogique de notre programme, mais il nous fallait en déborder le cadre pour déterminer les principes spécifiques au développement psycholinguistique, les études que Piaget et ses collaborateurs en ont faites ne pouvant suffire à nous éclairer. Il importait, toutefois pour respecter la logique de notre démarche, de nous tourner vers des théories qui s'appuyaient sur des principes similaires. Ces principes, nous avons cru les retrouver dans les approches fonctionnelles du langage qui, tout comme la théorie piagétienne,se centrent sur le sujet et considèrent l'acquisition du langage comme le résultat d'une expérimentation active vécue par le sujet. La langue devient l'objet de connaissance que le sujet structure à partir des expériences de communication qu'il vit. Pour le langage, comme pour l'intelligence, ce sont donc les mêmes processus

d'équilibration qui jouent; c'est en expérimentant les différentes fonctions du langage dans des situations de communication de plus en plus variées que l'enfant en vient à découvrir ses propriétés et à dégager ses règles de structuration. Ce processus, par ailleurs, se déroule en étroite relation avec le développement cognitif et le développement social. En tant qu'instrument de communication, le langage favorise la socialisation de la pensée en amenant l'enfant à confronter et à coordonner son point de vue fondamentalement égocentrique avec celui des autres; ce processus de décentration est une condition nécessaire au développement de l'objectivité, critère de la pensée logique opératoire; il est également une condition nécessaire à l'acquisition de comportements socialisés de coopération. Le langage permettant, par ailleurs, de dépasser les frontières immédiates des actions isolées et successives, favorise l'intériorisation des actions et permet de les intégrer, au-delà du temps et de l'espace, dans des systèmes simultanés ou structures, les transformant du même coup en opérations. Ce processus de représentation des actions est lui aussi, une condition nécessaire au passage de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence opératoire.

Vue dans cette optique, l'élaboration d'un programme de langage ne pouvait se concevoir sans prendre

en considération les relations étroites qu'entretient le langage avec les dimensions sociales et cognitives. Pourtant, en raison de la situation qui prévalait dans les maternelles au moment où nous entreprenions ce travail (voir chap. 2 à ce sujet), il apparaissait difficile de prévoir la coordination du programme tel que nous l'envisagions avec les activités existantes telles qu'elles étaient appliquées. Nous nous trouvions donc devant la nécessité, pour rejoindre nos objectifs, de déborder les cadres qui nous avaient été assignés au départ et d'élaborer un programme qui intègre les trois dimensions: développement du langage, développement cognitif, développement social.

Malgré la quantité de programmes existants, nous ne pouvions, par ailleurs, nous satisfaire d'une adaptation. Ces programmes étant pour la plupart, des programmes américains, il nous eût fallu accepter de traduire un programme de langue anglaise pour en faire un programme de langue maternelle française, ce que nous avions déjà critiqué par rapport à l'utilisation du Distar (voir chap. I à ce sujet). Une adaptation aurait, d'autre part, exigé un travail considérable, qui nous aurait malgré tout laissée insatisfaite puisqu'aucun programme existant ne répondait vraiment aux objectifs que nous poursuivions. Même

les programmes construits autour de la théorie piagétienne étaient insatisfaisants. Ainsi, dans son programme, Stendler-Lavetelli (1973) ne fait qu'extraire les éléments de contenu de la théorie piagétienne pour les transposer dans une méthode à caractère didactique qui ne tient aucun compte, ni de la dimension génétique, ni des principes fondamentaux d'apprentissage sur lesquels repose l'acquisition de ces notions. Elle fait, ni plus ni moins, pratiquer à des enfants d'âge pré-scolaire, les épreuves d'intelligence opératoire mises au point par l'équipe de Genève. Weikart (1970) et Kamii (1975) ont bien, quant à eux, le souci de transmettre aux enseignants les principes qui se dégagent de la théorie mais sans parvenir vraiment à faire le lien entre les principes théoriques et la pratique pédagogique. L'approche de Kamii reste beaucoup trop globale et elle nous avouait elle-même que, seuls les enseignants qui possédent déjà une bonne connaissance de l'enfant et une solide intuition pédagogique, tirent parti de sa collaboration. Weikart, pour sa part, s'est limité à faire ressortir des activités traditionnelles de la maternelle, les notions mises en évidence par Piaget sans prendre en considération l'impact de l'esprit de la théorie sur la conception même des activités et sur l'organisation générale de la classe. Ces trois programmes, en outre, se concentrent essentiellement sur le développement

cognitif. Quand on y considère le langage, c'est dans une perspective très limitée et sans véritable analyse des particularités du langage et de ses différentes dimensions.

Il nous sembla donc plus judicieux d'investir nos énergies sur la conception d'une approche mieux adaptée à nos préoccupations et aux besoins du milieu. La démarche que nous avons suivie et dont nous avons décrit les grandes lignes dans les chapîtres précédents, nous a ainsi amené à nous définir trois grands objectifs:

1) *Munir les jardinières d'un instrument qui leur permette de structurer leur action pédagogique, de planifier leurs activités à l'intérieur d'un cadre précis leur permettant de juger des activités à inclure ou à omettre, du moment propice pour inclure telle ou telle activité, de la façon la plus adéquate pour réaliser l'activité, leur permettant également d'évaluer au fur et à mesure les progrès de chaque enfant.*

2) *Mettre au point une approche centrée sur le développement complet de l'enfant en suscitant la participation active de l'enfant, en favorisant son autonomie sociale et intellectuelle et en stimulant sa curiosité créatrice.*

3) Elaborer une méthode qui permette d'amener les enfants, quel que soit leur milieu, à développer au mieux de leurs capacités, leur compétence à communiquer, c'est-à-dire, la capacité de communiquer des intentions et des significations variées dans des contextes différents, en adaptant leur discours en fonction des caractéristiques de la situation de communication et de la correspondance plus ou moins grande de leur champ de signification avec celui de leurs interlocuteurs.

Ces trois objectifs ont orienté la conception du programme que nous présentons dans les lignes qui suivent. Dans ce programme, le langage est considéré non pas comme une matière dont on transmet la connaissance aux enfants par le recours à des méthodes didactiques plus ou moins sophistiquées mais comme un instrument que l'enfant apprend à manipuler à travers différentes situations de communication. En tant qu'instrument de communication, le langage est appelé à remplir deux grands types de fonctions: des fonctions sociales, des fonctions cognitives.

L'expérimentation des différentes fonctions sociales du langage dans des contextes variés visera du même coup à favoriser l'établissement de la coopération sociale et le développement de l'autonomie en amenant les enfants à découvrir comment entrer en interaction avec d'autres, quoi faire pour maintenir ces relations et comment s'identifier et se situer par rapport aux autres. Elle permettra également la prise de conscience de la nécessité et de la relativité des règles sociales.

Comme instrument de médiation de la pensée, le langage sera utilisé pour favoriser la structuration et l'intériorisation des actions. En ce sens, l'exploitation des fonctions cognitives du langage facilitera le développement des processus de la pensée logique opératoire et la stimulation des mécanismes de la pensée divergente.

En étant placé dans des situations de communication variées, l'enfant sera, en outre, amené à prendre conscience des conditions d'efficacité de la communication. Celles-ci lui seront dictées par la nature même de la communication par le fait qu'il sera incité à jouer tantôt le rôle de l'émetteur, tantôt celui de récepteur et à appliquer les mécanismes découlant de chacun de ces rôles. Mais elles

seront également liées au respect de certaines règles dictées par les caractéristiques propres à chaque situation de communication: statut des interlocuteurs, mode de communication adopté, intentions des interlocuteurs, connaissances communes aux deux interlocuteurs, etc.

Ce sont toutes ces dimensions complexes du langage dont nous avons voulu faire prendre conscience aux enfants tout en respectant les principes que nous dictaient nos objectifs et qui allaient orienter la conception de l'approche pédagogique

2. *Objectifs du programme*

Les objectifs sont définis par rapport aux trois domaines de développement touchés par le programme soit:

- le développement du langage
- le développement social
- le développement cognitif.

2.1. *Le développement du langage*

Par rapport au langage, l'objectif global est de développer la compétence à communiquer définie comme la capacité de communiquer des

contenus de différents ordres dans des situations de communication variées en favorisant:

. l'utilisation adéquate des fonctions du langage

. la prise de conscience et l'application adéquate des mécanismes de la communication

2.1.1. *Les fonctions du langage*

Elles ont été déterminées principalement à partir des taxonomies de Halliday (1973) et de Tough (1974) qui sont les seuls à avoir été établies en référence au langage enfantin.

Halliday distingue 7 fonctions du langage:

. la fonction instrumentale: le langage est utilisé pour la satisfaction de ses besoins: *"Je veux du lait, donne moi du lait"*

. la fonction régulatoire: le langage est utilisé pour contrôler le comportement des autres, pour déterminer la façon de faire: *"Fais ton dessin comme moi, prends le crayon rouge"*.

. la fonction interactionnelle: le langage est utilisé pour engager et maintenir des relations avec d'autres: *"Veux-tu jouer avec moi?"*

. la fonction personnelle: le langage est utilisé pour exprimer son identité, traduire ses sentiments faire valoir ses idées: *"Jai peur des loups, la nuit, dans mes rêves"*.

. la fonction heuristique: le langage est utilisé pour explorer la réalité et chercher à mieux la comprendre: *"Pourquoi les feuilles tombent en automne?"*

. la fonction imaginative: le langage est utilisé pour créer un monde imaginaire: *"Il était une fois..."*

. la fonction représentative: le langage est utilisé pour transmettre des connaissances, pour exposer des faits, donner des explications, définir des concepts, etc.: *"Quand on met de la neige dans un seau au soleil, elle fond et on n'y retrouve plus que de l'eau"*.

Though regroupe les fonctions en deux grandes catégories qui sont interreliées entre elles. Les premières ont trait à la nature des relations entre les intervenants, les secondes au contenu de leurs échanges.

1) les fonctions relationnelles

. affirmation de soi: le langage est utilisé pour définir son champ personnel sans tenir compte des autres. *"Je veux cette auto, elle est à moi".*

. reconnaissance de l'autre: le langage exprime une prise de conscience de l'autre, de ses besoins, de ses sentiments: *"Est-ce que je t'ai fait mal?"*

. reconnaissance mutuelle: le langage exprime une reconnaissance mutuelle des points de vue respectifs: *"J'aimerais ça jouer avec toi, tu veux bien?"*

2) les fonctions idéationnelles

. la fonction de conservation de soi: le langage est utilisé pour délimiter son champ personnel, définir sa propriété, ses droits, poser ses conditions. *"Si tu me prêtes ta balle, je te laisserai jouer dans ma cour".*

. la fonction directive: le langage est utilisé pour accompagner l'action: *"Regarde bien comment je vais faire: je prends d'abord une corde..."*

. la fonction interprétative: le langage est utilisé pour analyser les expériences présentes ou passées, pour en extraire la signification. On retrouve, associées à cette fonction, les opération cognitives tel, l'identification des liens de causalité, la reconnaissance de l'ordre des éléments, la reconnaissance des relations entre les éléments, l'analyse: *"Maman est fâchée parce que j'ai cassé son miroir".*

. la fonction projective: le langage est utilisé pour anticiper et prédire les évènements consécutifs à l'expérience présente, poser des hypothèses, prévoir des solutions à un problème: *"Quand je serai maman, je..."*

. la fonction imaginative: le langage est utilisé pour créer un monde imaginaire: *"Moi, je ferai la reine, toi, tu feras la grenouille"*.

. la fonction empathique: le langage est utilisé pour exprimer la perception que l'on a de l'autre, de ses sentiments, de ses particularités. *"Est-ce que tu as de la peine, maman?"*

La comparaison de ces deux taxonomies a permis de dégager un cadre général des fonctions du langage. Toutefois, comme on pourra le constater en regardant la liste des objectifs donnée en détail dans l'Appendice A, il nous a

fallu pousser plus avant la définition des fonctions pour permettre de dégager des objectifs un tant soit peu opérationnels, de prévoir une progression dans la réalisation de ces objectifs, et de mettre en relation ces objectifs avec les objectifs sociaux et cognitifs.

A l'instar de Tough, nous avons regroupé les fonctions du langage en deux grandes catégories mais en traçant une démarcation plus précise entre les deux pour éviter les recoupements comme il s'en produit dans sa taxonomie et pour permettre de mettre en relation les fonctions du langage avec les objectifs cognitifs et sociaux.

Nous en sommes venue ainsi, à considérer les différents usages du langage comme ayant deux dimensions: une dimension sociale et une dimension cognitive.

Dans sa dimension sociale, l'usage qui est fait du langage détermine l'existence d'une relation entre les interlocuteurs et précise la nature de cette relation:

. soit que l'un des interlocuteurs fasse appel à l'autre pour satisfaire un besoin, c'est la fonction instrumentale;

. soit qu'il veuille contrôler le comportement de l'autre, c'est la fonction directive

. soit qu'il veuille s'identifier par rapport à l'autre, exprimer ce qu'il pense ou ce qu'il ressent, c'est la fonction personnelle;

. soit qu'il veuille tout simplement engager une relation avec l'autre ou qu'il cherche à maintenir une relation existente, c'est la fonction intéractionnelle.

Quelle que soit, d'autre part, la nature des relations que les interlocuteurs veulent entretenir, leurs messages véhiculent un contenu dont la signification fait appel à des fonctions cognitives:

. soit que le langage soit utilisé pour appréhender la réalité, c'est-à-dire, pour chercher des réponses aux questions que l'on se pose sur le monde qui nous entoure, c'est la fonction heuristique;

. soit, au contraire, que le langage soit utilisé pour transmettre des connaissances et répondre aux questions que l'autre se pose, c'est la fonction référentielle;

. soit encore, que le langage soit utilisé pour parler d'un monde que l'on imagine et qui peut être plus ou moins près de la réalité, c'est la fonction symbolique.

Ces fonctions se réaliseront dans un ensemble de comportements différents qui sont définis dans les objectifs particuliers. Evidemment, comme dans tous les systèmes de classification,

il y a une certaine part d'arbitraire dans le fait de placer tel ou tel comportement en regard de l'une ou l'autre fonction. Un comportement n'est jamais, ou totalement social, ou totalement cognitif, les deux dimensions interviennent toujours. Les distinctions qui sont établies le sont pour des fins pédagogiques, pour permettre, du point de vue de la conception de l'intervention pédagogique, de mieux cerner les interventions susceptibles de favoriser l'une ou l'autre fonction, et de faciliter, du point de vue de l'évaluation, l'observation des comportements et de leur évolution.

2.1.2. *La prise de conscience et l'utilisation adéquate des mécanismes de la communication*

. la prise de conscience des mécanismes de la communication. Si la communication peut varier en fonction de son contenu, les mécanismes s'appliquent, quelle

que soit la situation. En regardant le schéma suivant, on dégage six mécanismes dont le respect est une condition nécessaire pour que la communication soit efficace

Du point de vue de l'émetteur, pour que son message soit assimilé par le récepteur, il faut:

. qu'il établisse le contact avec son interlocuteur;

. qu'il s'assure que son message est bien compris;

. qu'il modifie son message quand il n'est pas compris;

. qu'il adapte son message en fonction du contexte (statut de la personne à qui il parle; mode de communication: téléphone, face à face, magnétophone; situation de la communication: dialogue, conférence, échange en petit groupe, etc.).

Du point de vue du récepteur, pour saisir la signification du message qui lui est transmis, il faut:

. qu'il soit attentif à son interlocuteur;

. qu'il demande des précisions sur le message;

La communication allant d'un pôle à l'autre, à tour de rôle les personnes sont tantôt émetteur, tantôt récepteur et doivent en conséquence, appliquer tous les mécanismes.

Certains mécanismes sont spécifiques à l'émetteur et d'autres au récepteur, mais ils restent, cependant, tous interdépendants: si le récepteur demande des précisions sur le message, c'est qu'il n'a pas bien compris, en conséquence, l'émetteur doit reformuler son message. Tous par ailleurs, sont soumis au respect du code utilisé pour assurer l'efficacité de la communication.

. L'utilisation adéquate du code linguistique. Les critères d'application du code sont déterminés non pas par rapport à des normes préétablies, mais par rapport à l'efficacité de la communication dans une situation donnée. C'est pourquoi, on ne donne pas de liste de vocabulaire à faire apprendre, ou de structures de phrases à faire acquérir. Les objectifs visent plutôt à faire prendre conscience aux enfants du fait qu'une utilisation inadéquate de la langue

peut nuire à la communication et qu'il peut y avoir différentes façons de dire la même chose dont certaines sont plus efficaces que d'autres, compte-tenu des caractéristiques de la situation de communication. Pour adapter son intervention, la jardinière devra s'appuyer sur une solide connaissance du développement du langage, de là l'importance que nous y avons accordée dans les chapitres précédents. En fait, l'approche que nous préconisons est une façon concrète de faire fonctionner ce que certains ont appelé la fonction métalinguistique mais qui, telle que définie, fait appel à des opérations d'analyses sur la langue que des enfants de cet âge ne peuvent accomplir.

Les objectifs particuliers touchent aux trois dimensions linguistiques: le lexique ou le vocabulaire, la syntaxe ou la grammaire, la phonologie ou tous les aspects

qui touchent à l'articulation et à la discrimination auditive dans des contextes significatifs. On y a inclus également un objectif relatif à la forme du discours et qui a trait à la capacité d'utiliser un langage explicite, c'est-à-dire un langage qui contient toutes les informations nécessaires à la compréhension du message. Cet objectif revêt une importance toute particulière parce qu'il touche à une caractéristique importante du langage de l'enfant d'âge préscolaire: le fait, comme nous l'avons vu précédemment, qu'il soit très dépendant du contexte de la communication; c'est en situation que l'enfant a appris son langage et c'est en situation qu'il l'a presque toujours utilisé. Le langage qu'il a développé est donc surtout un langage implicite, c'est-à-dire, un langage dont la compréhension repose sur une connaissance commune des éléments d'informations. Cet objectif est également

important en relation avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont tous deux des exemples d'utilisation du langage hors contexte. Il est donc important d'amener l'enfant à parler de choses hors contextes (décrire sa maison, raconter une expérience vécue...), de l'amener à en parler à quelqu'un qui n'a pas les mêmes informations que lui sur le sujet et dans des situations où il ne pourra pas s'appuyer sur le contexte (au téléphone, par exemple).

Ce dernier objectif est également dicté par une caractéristique de l'enfant d'âge pré-scolaire. Chez l'enfant de cet âge, la compétence à communiquer est limitée, en raison de son égocentrisme qui l'empêche de tenir compte du point de vue de l'autre dans la formulation de son message. Ceci contribue également à rendre son message implicite, c'est-à-dire, incomplet du point de vue des informations nécessaires à la compréhension du message, et de la forme

du message: phrases incomplètes, vocabulaire passe-partout, recours à des pronoms sans référents, etc. L'enfant à qui le message s'adresse est, lui aussi, limité par son propre égocentrisme; il est tellement centré sur sa propre perception de la réalité qu'il interprète le message indépendamment de l'intention qu'a voulu communiquer l'émetteur. On en arrive alors à un dialogue de sourds qui ne se rendent même pas compte que la communication n'est pas établie.

On voit donc l'importance pour un programme qui vise à développer la compétence à communiquer, de mettre l'accent sur la prise de conscience des mécanismes de la communication et non pas tant sur le recours à un langage normatif.

2.2. *Le développement social*

Trois aspects du développement social sont touchés par le programme:

- le développement de l'autonomie
- le développement de la coopération
- la prise de conscience de la nécessité des règles

2.2.1. *Le développement de l'autonomie*

La prise en charge progressive de l'individu par lui-même reposant sur l'intériorisation des règles morales et sociales, franchit une étape importante à l'entrée à la maternelle. Pour bon nombre d'enfants, la maternelle représente la première expérience de socialisation en dehors du cercle familial. Cette expérience se fera plus ou moins sans heurt selon que la famille ait ou non favorisé, auparavant, l'acquisition de son autonomie par l'enfant.

Dans l'optique du présent programme, les objectifs relatifs au développement de l'autonomie revêtent un caractère tout particulier, non seulement sur le plan du développement social, mais aussi sur le plan du développement cognitif et du développement du langage. Seuls des individus autonomes, c'est-à-dire, des individus capables de prendre des initiatives par eux-mêmes, curieux, éveillés aux choses qui les entourent, confiants en eux-mêmes, apprenant à découvrir par eux-mêmes, capables d'exprimer leurs idées, leurs sentiments, peuvent devenir des êtres créateurs, capables de remettre en question les choses existantes et d'imaginer de nouvelles façons de faire les choses.

2.2.2. *Le développement de la coopération*

Contrairement à la croyance populaire, il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble pour qu'ils forment un groupe, c'est-à-dire, une réunion

d'individus qui coopèrent à la réalisation d'un objectif commun. Même le simple désir de rester les uns avec les autres n'est qu'une forme primitive de socialisation (sociabilité). La sociabilité nécessite une adaptation réciproque basée sur le respect mutuel et sur la coordination des différents points de vue des participants au groupe. Trois aspects de la pensée préopératoire constituent des obstacles à la coopération entre enfants:

. l'égocentrisme: cette caractéristique de la pensée de l'enfant d'âge pré-scolaire fait référence à la difficulté qu'éprouve l'enfant de se détacher de son propre point de vue, pour considérer le point de vue des autres et le coordonner avec le sien. Cette difficulté de tenir compte des autres va se traduire par différents comportements: refus de partager, incapacité d'attendre son tour, non considération des besoins des autres, etc.

. l'hétéronomie: cette attitude se manifeste par un respect pr sque mystique de la règle impos par l'adulte, mais que l'enfant ppli- que de façon fantaisiste au gré de ses désirs tout en croyant suivre la règle. Pour l'enfant de cet âge, la règle existe en soi et elle s'impose obligatoirement aux individus. L'adulte est perçu comme celui qui voit au respect des règles. Mais chacun, en raison de sa propre perception de la réa- lité, a une perception différente de la règle et de la façon de l'ap- pliquer, et les limites imposées par l'égocentrisme de chacun ren- dent difficile la définition de modes de fonctionnement communs au- tour d'un objectif commun.

. l'instabilité: sur le plan physi- que, cette instabilité va empêcher l'enfant d'âge pré-scolaire de tenir en place, d'attendre son tour dans un jeu de groupe. Sur le plan social, elle va se traduire dans

la fluctuation des relations sociométriques. A cet âge, les relations d'amitiés, de leadership sont assujeties aux circonstances. Un jour, un tel sera mon meilleur ami parce qu'il m'a prêté son jouet, le lendemain, il devient mon ennemi parce qu'il a préféré jouer avec un autre. Sur le plan cognitif, le raisonnement varie aussi en fonction des circonstances et de la prédominance des facteurs perceptifs. Ce qui est vrai un jour, ne l'est plus le lendemain; ce qui vaut pour une situation ne vaut pas nécessairement pour une autre situation semblable.

2.2.3. *La prise de conscience de la nécessité des règles*

Même si l'enfant de 4 ans saisit que certains jeux impliquent une ou des règles à suivre, il ne se rend pas compte que la règle est spécifique et nécessaire. Aussi, interprète-t-il

la règle de façon fantaisiste, sans tenir compte des autres joueurs. Il est fasciné par le rituel à suivre et comme il ne comprend pas encore son utilité, il l'applique à sa façon ou la modifie au gré de sa convenance.

Au moment où il prend conscience de la nécessité de la règle, il devient intransigeant, prêtant à la règle un caractère absolu. Quand, enfin, il réalise que le bien fondé de la règle repose sur une entente explicite entre les joueurs, il devient capable d'inventer de nouveaux jeux qui tiennent compte de chacun des participants.

Le jeu de société est donc un moyen d'amener l'enfant à participer à un jeu commun en tenant compte des autres. Comme le dit C. Tikka dans le livre: *"Jouer pour comprendre"* (Bandet et Abadie, 1971):

> *"Les enfants découvriront que le jeu collectif procure un plaisir partagé, mais que la condition nécessaire pour cela est que chacun se plie à la convention établie en commun et sur laquelle*

on s'est bien mis tous d'accord. Le respect de la règle passe par le respect des autres. En dehors de cela, il n'est que désordre et déception."

2.3. *Le développement cognitif*

Trois aspects également du développement cognitif sont touchés par le programme:

- le développement de la pensée divergente
- le développement de la pensée logique
- le développement de la pensée symbolique.

2.3.1. *La pensée divergente*

Généralement négligé dans les programmes traditionnels, la pensée divergente représente un état d'esprit à la réalité, une attitude face à l'apprentissage qui orientent l'individu vers la recherche constante d'idées nouvelles, de façons différentes de concevoir la réalité ou de résoudre des problèmes. Guilford (1967) en a le premier décrit les caractéristiques en distinguant six dimensions:

. la fluidité: quantité d'idées différentes qu'on peut trouver;

. l'originalité: capacité de trouver des solutions nouvelles;

. la flexibilité: capacité de changer d'orientation quand celle qu'on a adopté se révèle mauvaise; capacité de réorganiser de façon nouvelle et efficace des choses nouvelles, des éléments d'organisation;

. l'élaboration: capacité de pousser plus loin une idée, de rajouter des détails, d'embellir, d'élargir les questions ou les applications;

. la curiosité: capacité de poser des questions, de s'interroger sur ce qui nous entoure;

. la disposition à prendre des risques: volonté d'essayer des choses difficiles, de s'engager sur des pistes nouvelles.

Dans le programme, ces six catégories ont été regroupées au niveau des objectifs intermédiaires en une catégorie de comportements définie comme étant la capacité d'approfondir ses idées.

2.3.2. *La pensée logique*

Les activités relatives au développement de la pensée logique visent en fait à favoriser l'exercice des processus qui conduisent à la pensée opératoire et qui sont:

- la coordination des actions
- la réversibilité
- la décentration

en amenant l'enfant à prendre conscience des relations qui existent entre les objets, les évènements ou les phénomènes; à anticiper les résultats des actions et à mettre en relation ses anticipations avec les résultats effectifs; à considérer les évènements sous différentes perspectives.

Toutefois, les objectifs porteront essentiellement sur la capacité d'établir des relations de différents ordres entre les objets. Les processus d'anticipation et de rétroaction seront exercés de façon informelle par le biais de la procédure qui, quelles que soient les activités, incite toujours les enfants à prévoir à l'avance ce qu'ils vont faire (élaboration de l'activité) et à effectuer un *"retour sur l'activité"* en mettant en relation ce qu'ils ont fait effectivement avec ce qu'ils avaient prévu de faire. La capacité de considérer les évènements sous différentes perspectives sera également exercée indirectement à travers les différentes activités, par le biais des objectifs de développement social qui visent à amener l'enfant à tenir compte des autres et à adapter son comportement en fonction des autres.

Ces processus sont exercés de façons différentes selon les opérations en cause. Piaget distingue deux grands types d'opérations:

. les opérations logico-mathématiques qui incluent les opérations de:

  . classification
  . sériation
  . nombre

. les opérations infra-logiques qui incluent les opérations relatives à:

  . l'espace
  . au temps
  . la causalité

La différence essentielle entre les deux types d'opérations tient à la relation entre les aspects logiques et les aspects physiques de la connaissance. D'après Piaget, toutes les actions ont deux aspects: un aspect physique observable et un aspect logique non directement observable. Quand je transforme une boule de plasticine en saucisse, je peux constater l'effet de la transformation: la boule s'allonge et devient plus plate. Par

contre, lorsque je déduis que la saucisse a encore la même quantité de matière que la boule parce que, si la saucisse est devenue plus longue, elle est aussi devenue plus plate, je raisonne sur des relations non directement observables, mais que j'ai construite à partir de mon expérience sur les objets.

Dans le domaine logico-mathématique, la logique prime sur le plan physique. Par exemple, les notions de *"plus grand que"*, *"trois"*, *"tous"* sont indépendantes de l'arrangement spatio-temporel des objets. Quelle que soit leur disposition, trois objets constituent toujours trois objets et cela est aussi vrai aujourd'hui que demain.

Dans le domaine des opérations infra-logiques, par contre, le logique est intimement lié au physique. Si trois objets A,B,C, sont alignés de telle sorte que A soit placé avant B et B avant C, A est nécessairement placé avant C, mais ce raisonnement n'est vrai que pour cet arrangement particulier.

Au niveau préscolaire, cependant, l'enfant ne fait pas ces distinctions. A ce niveau, quel que soit le domaine, le physique prime sur le logique. Pour un enfant de 4 ans, cinq objets placés en rond, ça ne fait pas la même chose que cinq objets placés en ligne. Pour lui, le nombre est fonction de la disposition. Ce n'est qu'au moment où il parvient à faire abstraction de la disposition des éléments pour dégager la relation existant entre eux qu'il acquiert la notion de nombre. Il en est de même pour les autres opérations.

2.3.3. *La pensée symbolique*

Les objectifs relatifs à la pensée symbolique touchent à l'intériorisation des actions ou à la restructuration des connaissances acquises sur le plan sensori-moteur au niveau représentatif.

La dichotomie entre pensée logique et pensée symbolique repose sur la distinction que Piaget établit entre deux types de fonctions cognitives:

. les fonctions opératives: auxquelles l'individu a recours pour agir sur les objets et en dégager les lois de structuration (opérations);

. les fonctions figuratives: qui permettent à l'individu de se représenter la réalité.

Piaget distingue deux types de fonctions figuratives:

. les fonctions non symboliques comme la perception qui fournit directement une *"image"* de l'objet;

. les fonctions symboliques qui ont trait à la capacité d'évoquer par un signe ou une image symbolique l'objet absent ou l'action non encore accomplie. Cinq types de conduites font appel aux fonctions symboliques:

. imitation différée (imitation d'un objet en son absence)

- jeu symbolique ou de fiction (tous les jeux de faire semblant)

- dessin ou image graphique (reproduction de modèles absents)

- image mentale (représentation mentale de modèles absents)

- évocation verbale d'évènements ou d'objets non actuels (toutes les activités de récits).

Ces cinq types de conduites seront touchés dans le programme de façons diverses, mais c'est surtout à travers les activités de jeux symboliques et de récits que les objectifs seront atteints, à cause,d'une part, de l'intérêt spontané dont témoignent les enfants pour ce type d'activités, d'autre part, des possibilités qu'elles offrent sur le plan du langage. En reproduisant des situations vécues ou en imaginant des situations fictives l'enfant sera amené à se représenter les objets, les

personnes, les situations,et à les mettre en relation mentalement,soit en prévoyant la chronologie des situations,ou les relations de causes à effets entre les évènements.

2.4. *Relations entre les trois dimensions du programme*

Les distinctions qui sont établies entre les différents aspects du développement le sont pour des raisons strictement pédagogiques. Il est évident que toutes ces dimensions sont intimement reliées,autant à l'intérieur des domaines de développement,qu'entre les domaines de développement. Il est certain que les trois aspects du développement cognitif font partie d'une seule et même réalité qui est l'intelligence. De même, il ne peut y avoir de véritable coopération qu'entre individus autonomes, respectueux des règles de fonctionnement établies par le groupe. De même, également, il est souvent difficile, dans la réalité de dissocier ce qui tient du langage de ce qui tient de l'intelligence ou de la conscience sociale. Il y a nécessairement

des relations très étroites entre la fonction heuristique, par exemple, et la pensée divergente; ces relations sont tout aussi réelles entre la fonction interactionnelle et les comportements de coopération. Il existe en outre, tout un réseau de relations indirectes, plus difficiles à prévoir. Ainsi, il est probable qu'en favorisant une plus grande autonomie, on favorise, du même coup, la pensée divergente et le recours à la fonction heuristique. Ce n'est que dans la mesure, en effet, où l'enfant sent qu'il a une certaine liberté d'action et qu'il a confiance en lui-même qu'il peut faire preuve de *"hardiesse créatrice"* dans ses entreprises.

Les objectifs sont présentés en détail en appendice A, selon les trois niveaux de définitions établis:

. objectifs globaux
. objectifs intermédiaires
. objectifs particuliers

3. *Approche pédagogique*

Du point de vue pédagogique, la principale constatation qui se dégage de la démarche que nous avons suivie est le rôle primordial que doit jouer l'enfant dans sa propre éducation, et la nécessité de repenser en conséquence le partage des rôles entre éducateur et éduqués. Cette constatation se dégageait déjà nettement des travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence. Mais aujourd'hui, elle apparaît tout aussi évidente pour le développement du langage comme en témoignent plusieurs des recherches que nous avons rapportées dans les chapitres précédents et qui montrent l'importance de laisser à l'enfant l'initiative de la communication pour lui permettre de faire appel à toutes les potentialités du langage, l'importance également de créer un climat qui favorise l'expression de significations personnelles,et de situer les interventions de l'adulte dans un contexte significatif et sans rupture de la communication.

Pour mieux faire comprendre les implications d'une telle constatation sur la conception de l'approche pédagogique, il peut être intéressant de se rapporter à l'analyse de Weikart (1972) des différents types de rapports que l'on peut observer entre éducateurs et enfants dans les programmes préscolaires. Weikart

distingue quatre types de rapports qui, placés sur deux axes (fig. 1) déterminent quatre types de programmes. L'axe vertical identifie le rôle de l'éducateur, l'axe horizontal, celui de l'enfant. L'un comme l'autre peuvent soit prendre l'initiative (initiates) des activités, soit répondre (responds) aux indications de l'autre.

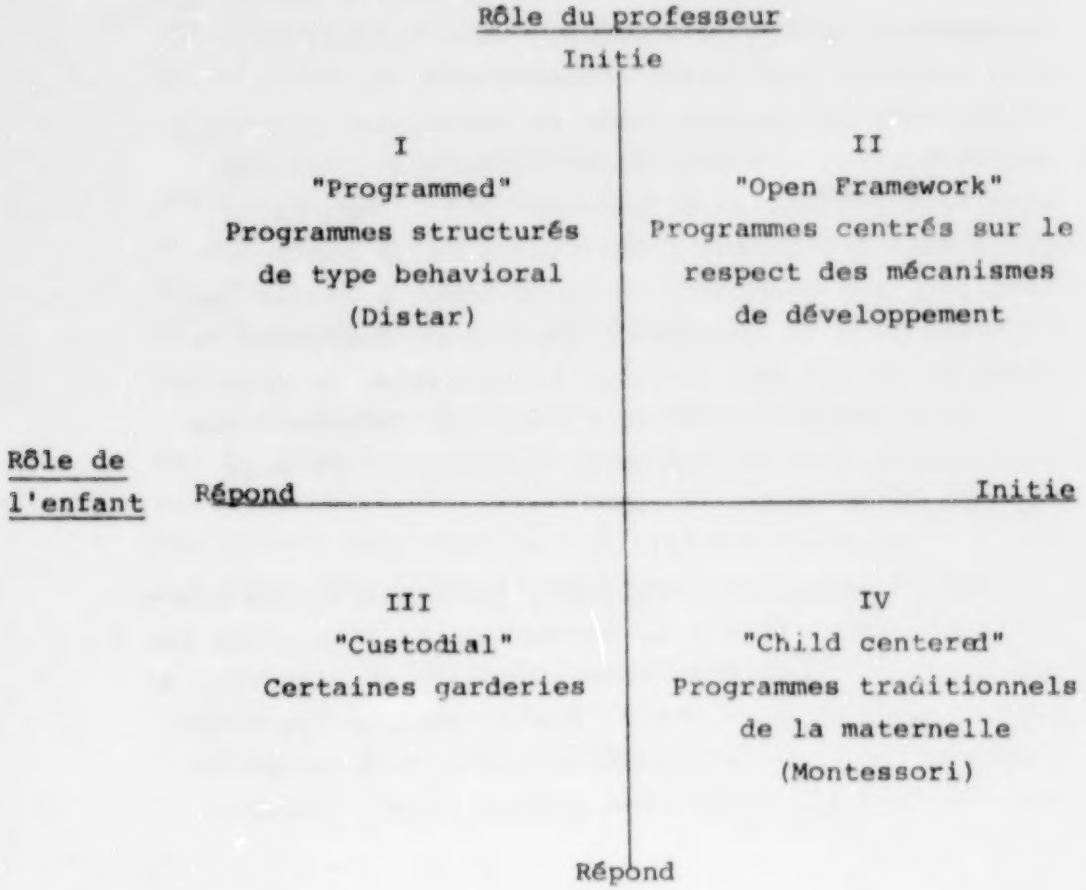


Fig. I

Classification des différents programmes d'éducation pré-scolaire

Lorsque c'est l'éducateur qui prend le monopole des initiatives, c'est lui qui planifie et organise les activités auxquelles les enfants doivent se plier. Généralement, il n'y a qu'une façon de faire les activités. A la limite, le professeur pourrait être remplacé par un livre ou un ordinateur.

Lorsque l'éducateur prend le rôle de celui qui répond, il s'efforce d'être attentif aux besoins individuels et collectifs des enfants et il essaie de faciliter la réponse à ces besoins.

Dans le cas où une part de l'initiative est laissée à l'enfant, il participe à la planification et au choix des activités. Il prend lui-même l'initiative des activités et expérimente directement sur les objets en les manipulant. Il est actif.

Dans le cas où le rôle laissé à l'enfant est celui de répondre, il doit être attentif et réceptif aux directives de l'éducateur. Il doit écouter et répondre à ses demandes. Il attend que le professeur lui dise quoi faire et comment le faire. Il est passif.

Ces quatre types de rapports entre éducateur et enfants peuvent se combiner selon quatre types d'approches[1]: soit que le professeur soit le principal

---

1. Ces approches peuvent évidemment être appliquées de façon plus ou moins mitigées, les éducateurs combinant le plus souvent les éléments de l'une ou l'autre.

initiateur des activités et que l'enfant n'ait d'autre choix que de s'y plier; soit que l'initiative soit laissée essentiellement à l'enfant et que l'éducateur voit son rôle comme étant celui de faciliter la réalisation de ces initiatives; soit que les initiatives soient réduites au minimum de part et d'autre et que les deux parties soient placés en situation de répondre; soit enfin que l'éducateur et l'enfant prennent une part active dans la planification des activités.

Le premier type d'approche, peu courant dans les maternelles au Québec, est celui qui aurait été implanté avec la méthode Distar (voir chap. 1). Cette approche repose sur l'application d'un programme pré-déterminé dont les objectifs visent à faire acquérir des connaissances spécifiques requises aux niveaux supérieurs.

Les principales caractéristiques de ce type de programme sont:

. l'accent est mis sur l'acquisition de connaissances

. ils sont structurés de façon rigide

. le professeur a le rôle dominant

. les mécanismes auxquels on fait appel sont essentiellement la répétition, le modelage, la mémorisation et la compréhension

. le programme inclut souvent un matériel spécialisé allant du *"language master"* à l'ordinateur

. la plupart utilisent des techniques de modification du comportement

. l'apprentissage est vu comme l'acquisition de réponses correctes et de comportements adéquats.

Ce type de programmes est avantageux pour le professeur en ce sens que tout y est déterminé, même le rôle du professeur, son attitude, ce qu'il doit dire et faire à chaque moment du programme. A cause de ces caractéristiques, ils peuvent être facilement utilisés avec peu d'entrainement. Ils donnent également satisfaction aux administrateurs et aux parents qui peuvent ainsi facilement contrôler ce que font leurs enfants.

La seconde approche est la plus répandue dans les maternelles, au Québec, et en général un peu partout. C'est l'approche *"centrée sur l'enfant"* qui se donne pour principal objectif de favoriser le

développement global de l'enfant et qui accorde une importance primordiale au développement émotif. Il n'y a généralement pas de programme précis qui sous-tend cette approche; c'est l'intuition et l'expérience de chaque éducateur qui guident son action.

Les principales caractéristiques de ce type d'approche sont:

. l'attitude permissive de l'éducateur

. la liberté d'action relativement grande des enfants

. les contenus définis en fonction de connaissances générales à faire acquérir aux enfants: les saisons, les professions, les couleurs, etc.

. l'importance accordée aux jeux libres et à la participation active de l'enfant

. l'importance prépondérante accordée au développement social et affectif

. l'absence de programme déterminé.

Dans l'ensemble, donc, les programmes *"centrés sur l'enfant"* favorisent la libre participation de l'enfant, le développement de son autonomie, l'expression de sa créativité et son intégration sociale. Ils sont le plus souvent appliqués par des professeurs soucieux de répondre aux besoins des enfants, de faciliter leur développement, mais en même temps, conscients de l'importance de laisser l'enfant participer activement dans le processus d'apprentissage, selon son propre rythme.

La valeur de ce type de programmes repose essentiellement sur les qualités personnelles de l'éducateur, sur la justesse de son intuition et de ses connaissances de l'enfant, connaissances qu'il acquiert à travers son expérience. C'est aussi ce qui fait la faiblesse de ces programmes et l'analyse que nous avons faite de l'un d'eux,dans le second chapître,en est une démonstration. L'intuition et l'expérience sont des qualités essentiellement variables. Les programmes construits sur cette seule base risquent fort de montrer des lacunes importantes qui finalement annulent les effets positifs qui devraient en résulter. Une des caractéristiques du développement est, en effet, l'interdépendance de ses différentes dimensions; toute lacune à un niveau ou à un autre, crée une rupture de l'équilibre et un

ralentissement du développement. Evidemment, on parle de conditions maximum de développement. Il ne s'agit pas de dire que ces programmes sont cause de retards de développement mais seulement qu'ils n'apportent ni plus ni moins que l'environnement naturel dans lequel évolue l'enfant et qu'ils ne procurent pas les conditions suffisantes pour favoriser le développement maximum de l'enfant. C'est ce qui explique que les recherches évaluatives ne trouvent aucun effet dû à ce type de programmes; les enfants ne tirent pas plus de profit des expériences qu'ils offrent que de celles qu'ils vivent en restant chez eux dans leur environnement naturel.

La troisième approche tend à être moins présente mais subsiste encore dans certains centres pour jeunes enfants pris en charge par des personnes de bonne volonté mais ayant une connaissance limitée des besoins des enfants,et souvent sans grande expérience. C'est le cas des centres qui accueillent les enfants mais qui se donnent pour seul objectif de voir à leur bien-être moral et physique. Ils jouent sans plus un rôle de garde et de protection.

La quatrième approche est celle qui rejoint le plus l'orientation que nous avons prise,puisqu'elle préconise à la fois une participation active de la

part des enfants et de la part de l'éducateur. C'est le modèle des *"open schools"* qui, tout comme dans le second modèle, se donne comme objectif premier de favoriser le développement global de l'enfant, mais qui cherche à pallier aux lacunes de celui-ci par une approche systématique s'appuyant sur une connaissance objective du développement des enfants.

Le modèle des *"open schools"* commence à être connu au Québec, mais,à notre connaissance, il n'a pas encore commencé à être appliqué de façon systématique pour des raisons que nous avons déjà mentionnées,et qui tiennent à l'absence de méthodes pédagogiques et aux limites des programmes actuels de formation des maîtres en éducation pré-scolaire.

C'est en cherchant à pallier à ces insuffisances que le programme a été conçu tout en sachant qu'une méthode qui bousculerait trop brusquement les traditions,et ne tiendrait pas compte du contexte précis dans lequel évoluent les maternelles au Québec, se donnerait peu de chances de rejoindre ses objectifs.

Il y a, en effet, maintes possibilités d'application de ce modèle. L'école Jonathan, dans la région de Montréal, en est,sans doute, un exemple extrême et ce serait se montrer utopiste, si valable que soit cette expérience, que de songer ne fut-ce qu'un

instant, à transformer nos classes de maternelles et,par voie de conséquences toutes nos écoles, en écoles Jonathan, du moins à brève échéance. Une telle proposition risquerait tout bonnement de n'être pas considérée surtout dans le contexte actuel. C'est donc beaucoup en s'appuyant sur un modèle évolutif de l'innovation que nous avons conçu ce programme, partant de ce qui existe pour introduire de l'intérieur des éléments de changement.

La méthode que nous préconisons veut ainsi exploiter les aspects positifs de l'approche déjà privilégiée par la plupart des jardinières: l'approche centrée sur l'enfant; introduire les éléments marquants: connaissance objective du développement de l'enfant et le respect de ses mécanismes; compenser pour les différences individuelles entre professeurs quant à la validité de leur intuition et à l'importance de leur expérience: mise au point d'un cadre global d'intervention facile d'utilisation même pour les moins expérimentées. Le programme a, en effet, été conçu de façon à être un instrument de formation pour la jardinière en même temps qu'un outil pédagogique. Une jardinière peu expérimentée, ayant une connaissance limitée des principes du développement devrait en acquérir les éléments nécessaires après un an ou deux d'application sérieuse du programme et pouvoir graduellement s'en détacher tout en

continuant à mettre en application les principes qu'il met en valeur. Une jardinière plus expérimentée ou plus encline aux connaissances théoriques, pourrait de son côté, dès le début, analyser le programme, en dégager les principes et l'appliquer à son gré.

C'est cette préoccupation de donner à chacune ce dont elle peut avoir besoin qui nous a orientée dans la mise au point du programme et qui explique que tout en étant souple, il puisse avoir l'air rigide dans son application. C'est un cadre d'intervention que nous proposons aux jardinières. Les activités qui sont décrites le sont à titre d'exemple pour illustrer de façon concrète les principes que nous préconisons. La jardinière pourra varier à sa guise les activités; si elle respecte les principes, elle rejoindra les mêmes objectifs. D'ailleurs, la jardinière aura à compléter le programme ou à l'adapter au besoin, en imaginant des activités qui porteront sur d'autres contenus ou sur des contenus qui intéressent davantage les enfants auxquels elles s'adressent. C'est à elle que revient le soin de déterminer la fréquence des activités, le nombre d'activités de mêmes niveaux, la répartition des activités tout au long de l'année; elle seule connaît les enfants de son groupe. Notre responsabilité se limitait à définir des objectifs pour orienter ses

interventions de façon à ce qu'elles favorisent et respectent le développement de l'enfant, à préciser les étapes par lesquelles les enfants passent pour atteindre ces objectifs et à proposer les modes d'interventions les plus susceptibles d'aider les enfants à franchir ces étapes.

4. *Principes pédagogiques*

On peut ramener à quatre les principes pédagogiques qui ont déterminé la conception de l'approche pédagogique qui caractérise le programme de développement psycholinguistique. Ces principes, qui s'appliquent de façon générale quelle que soit la dimension de développement considérée, se traduisent de façon particulière par rapport au langage:

. soutenir et stimuler le désir d'apprendre que tout enfant possède en lui

. adapter ses interventions en fonction du respect des processus normaux de développement

. tenir compte des interactions entre les différents domaines de développement

. établir une progression qui respecte le rythme de développement propre à chaque enfant.

4.1. *Soutenir et stimuler le désir d'apprendre que tout enfant possède en lui*

Contrairement à ce que sous-entendent certaines approches pédagogiques, le désir d'apprendre est un besoin naturel, instinctif chez l'enfant. Lorsqu'il ne s'exerce plus, c'est qu'il a été éteint à force de renforcements négatifs. Des interdits multiples, des exigences trop grandes, des contraintes insurmontables sont autant de facteurs qui découragent la curiosité de l'enfant et auqmente sa passivité et sa dépendance à l'égard de l'adulte qu'il perçoit alors comme étant celui qui détient la connaissance et qui la lui transmet selon son bon vouloir.

Deux conditions s'imposent pour soutenir et stimuler le désir d'apprendre:

. placer l'enfant dans un milieu stimulant qui éveille sa curiosité et soulève des questions à sa mesure;

. favoriser l'esprit d'initiative et l'autonomie de l'enfant.

4.1.1. *Le milieu*

Un environnement stimulant ne signifie pas un environnement encombré. On réduit souvent l'intérêt d'un milieu à la quantité des objets qu'on y trouve et à leur sophistication. L'intérêt que les enfants trouvent dans les objets tient plus aux possibilités de découvertes qu'ils offrent qu'à leur nombre ou à leur valeur monétaire. Un bébé d'un an s'intéresse souvent plus aux casseroles qu'il découvre dans l'armoire de sa mère qu'aux toutous luxueux qui peuplent sa chambre. Par contre, un enfant de quatre ans a depuis longtemps oublié l'intérêt qu'il trouvait à manipuler les casseroles parce qu'il en a exploité toutes les possibilités. Il se lasserait vite, par contre, d'un casse-tête à 100 morceaux, mais pour la raison contraire. L'enfant est conscient de ses possibilités et assez spontanément, il sait relever des défis à sa mesure. Confronté avec des problèmes trop complexes, il ne peut

que retirer de la frustration et à long terme, il risque de perdre graduellement sa motivation à apprendre. L'intérêt d'un objet ou la valeur stimulante d'un milieu tient donc aux possibilités d'apprentissage qu'un enfant peut y trouver et au degré de satisfaction personnelle qu'il peut en retirer.

La qualité d'une méthode ne tient pas à la sophistication du matériel qu'elle propose mais à la valeur éducative de celui-ci. Une bonne partie du matériel nécessaire pour la réalisation des activités proposées dans le programme est du matériel que l'on trouve dans les maternelles ou du matériel recyclable. Pourtant, pour certaines activités qui visent des objectifs bien spécifiques et pour lesquelles il n'existe pas de matériel, sur le marché, la jardinière aura à créer elle-même le matériel en se référant aux instructions données dans le devis pédagogique (Appendice C) qui définissent les caractéristiques que doit nécessairement avoir le matériel

pour permettre la réalisation de l'objectif. Dans quelques cas, plus limités, à cause de questions techniques, il sera préférable de faire appel à des services professionnels. C'est surtout le cas de matériel audio-visuel ou même d'illustrations dont la qualité sémiotique (capacité de représenter ce que l'on veut représenter) est un facteur important dans la réalisation de l'objectif. C'est là une dimension dont les éducateurs ne sont pas toujours conscients et qui revêt une importance toute particulière à la période de la pensée symbolique où se trouve l'enfant d'âge préscolaire. Bien des activités passent à côté de leurs objectifs à cause de la mauvaise qualité des illustrations qui sont employées.

Dans les commissions scolaires où cela sera possible, il pourrait être intéressant, pour réduire les coûts du matériel et alléger la tâche de la jardinière déjà fort surchargée, de prévoir une banque de matériel à laquelle

contribueraient toutes les jardinières. Cela permettrait de mettre à la disposition de chacune un matériel plus riche et plus varié.

4.1.2. *L'organisation des activités*

C'est par l'organisation du milieu physique et la planification des activités que la jardinière favorise ou non l'esprit d'initiative et l'autonomie de l'enfant. Si l'enfant n'est impliqué d'aucune façon dans la planification des activités et que, pour avoir accès au matériel, il doive sans cesse faire appel à la jardinière, il y a de grands risques que son esprit d'initiative soit réduit au minimum et qu'il attende que la jardinière lui dise quoi faire pour entreprendre quelque chose.

Malgré la préoccupation qu'ont les jardinières de répondre aux besoins des enfants, elles ont souvent tendance à sous-estimer leurs capacités et à les

surprotéger. L'autonomie ne s'acquiert pas du jour au lendemain à 5, 7 ou 10 ans. Le bébé d'un an qui vient en rampant ouvrir les portes d'armoires de cuisine et sortir tout ce qui s'y trouve fait preuve d'initiative. C'est un besoin intérieur,qui est sa curiosité et son désir d'apprendre,qui le pousse à explorer ce qui se trouve dans les armoires. Si sa mère le réprimande chaque fois qu'il s'aventure dans ses armoires ou fait en sorte qu'il ne puisse les ouvrir, elle prend le contrôle de la situation, mais,en même temps, elle brime sa curiosité et lui signifie que c'est elle qui détermine ce qu'il a le droit de faire. Il en est de même en classe de maternelle lorsque c'est la jardinière qui prend toutes les décisions.

Evidemment, il faut tenir compte de la situation de groupe et du contexte de la classe. La jardinière ne peut satisfaire à tous les besoins individuels et laisser pleine liberté à des enfants de 4 ans de faire ce que bon

leur semble au moment où ça leur plaît; cela fait partie de l'apprentissage. De toute façon, bien souvent, les enfants ne sont pas conscients de leurs véritables besoins ou ils ne savent pas toujours les exprimer. De plus, à cet âge, ils sont malgré tout encore pas mal dépendants de l'adulte. C'est donc à la jardinière d'user de son jugement pour déterminer le degré d'autonomie qu'elle peut laisser à ses enfants. Ce qui est important, c'est qu'elle permette à ce désir d'autonomie de s'exprimer et de se réaliser à l'intérieur d'un cadre qui favorise l'auto-contrôle des enfants et réduise au minimum la nécessité de ses interventions. *Le rôle de la jardinière doit en être un de stimulation et de soutien et non un de contrôle et de répression.*

Pour ce qui est de déterminer les besoins et les intérêts des enfants, la tâche n'est finalement pas aussi complexe que certains pourraient le craindre. Il ne faut pas oublier que, malgré les différences individuelles, il y a

de nombreuses constantes dans le développement des enfants. Si l'on tient compte par ailleurs, de ce que nous disions précédemment quant au fait que l'intérêt des objets tient aux possibilités d'apprentissage qu'ils offrent, des enfants d'un groupe d'âge donné ont de fortes chances d'avoir beaucoup de besoins et d'intérêts communs. Les différences que l'on observera seront surtout liées aux contenus sur lesquels porteront les activités (jouer avec les autos plutôt qu'avec les poupées dans les jeux symboliques) et il est assez facile de varier les contenus.

L'enfant doit avoir accès directement au matériel mais il doit aussi avoir une part active dans la planification des activités. Dans la pratique courante, le plus souvent l'enfant est informé de ce qu'il doit faire au moment où il doit le faire. Il n'est pas rare de réaliser, dans les classes, que des enfants ne savent

pas ce qu'ils font; ils le font parce qu'on leur dit de le faire. Le seul apprentissage qu'ils peuvent retirer de telles activités en est un de soumission, sûrement pas un d'autonomie et de créativité. *La préparation mentale à une activité contribue à stimuler l'intérêt pour cette activité.* On a souvent plus de plaisir à vivre par anticipation ce qu'on va faire qu'à le faire réellement.

Il n'est donc pas nécessaire de se torturer l'esprit pour trouver des idées hors de l'ordinaire ou pour redoubler d'originalité dans la recherche de renforcements efficaces pour soutenir le désir d'apprendre chez les enfants. Il suffit de lui donner la chance de se réaliser.

4.1.3. *Les ateliers*

Le travail par ateliers auxquels de plus en plus de jardinières sont sensibilisées est une façon de favoriser la participation autonome des

enfants aux activités tout en tenant compte des contraintes du milieu. Malheureusement, bien des jardinières font des ateliers comme, avant, elles *"faisaient de la classe"*; la seule différence c'est que les enfants sont divisés en groupes, mais c'est encore elles qui décident des activités et de la répartition des groupes.

Pour que le travail en ateliers réalise ces objectifs, il faut tout d'abord que les enfants aient une certaine liberté de choix dans les activités offertes et qu'ils puissent prendre part à leur planification et à leur organisation. Pour déterminer le contenu des ateliers, la jardinière s'appuiera sur les activités noyaux du programme en complétant avec des activités complémentaires telles que celles que nous proposons. Quatre principes détermineront ces choix:

. offrir des activités suffisemment variées et également intéressantes aux enfants pour qu'ils aient une véritable liberté de choix;

. déterminer les activités en fonction des objectifs visés et de la possibilité d'exercer ces objectifs sur des contenus différents;

. déterminer les activités de façon que les enfants ne se gênent pas les uns les autres en les pratiquant;

. préparer les ateliers de façon que les enfants puissent le plus possible faire l'activité par eux-mêmes, avec un minimum de consignes pour permettre à la jardinière de travailler avec certains enfants, individuellement ou en petits groupes.

La jardinière définira donc les ateliers en fonction d'une ou deux activités clés du programme qu'elle travaillera avec les enfants à tour de rôle, par petits groupes. Pendant ce temps, les autres enfants se répartiront dans deux ou trois autres ateliers qui leur offriront des activités

complémentaires aux activités noyaux, ayant ainsi la possibilité, selon le cas, d'exercer des processus qu'ils auront travaillés avec la jardinière ou de les mettre en application dans d'autres situations. La jardinière pourra se référer à la liste des activités complémentaires proposées dans le livre des activités en les adaptant de façon que les enfants puissent les réaliser le plus possible par eux-mêmes, ou mettre elle-même au point des activités qui visent les mêmes objectifs au même niveau.

Au début de la journée ou de la semaine, suivant le rythme de changement des ateliers, la jardinière présentera les différents ateliers aux enfants en leur expliquant ce qu'ils peuvent y faire. Elle aura auparavant dressé un tableau représentant les différents ateliers et elle demandera aux enfants de s'y inscrire en plaçant sous les colonnes respectives soit un collant avec leur nom, ou un symbole quelconque qui les identifie. Selon le nombre d'ateliers

qu'ils pourront faire, en tenant compte des périodes d'activités de groupes sur une demi-journée, ils s'inscriront à deux ou trois ateliers indiquant l'ordre de roulement. Les enfants font de la sorte presque tous les ateliers, mais ils ont quand même le choix de ne pas participer à l'un d'eux et d'y participer dans l'ordre qu'ils veulent et avec qui ils veulent et surtout ce qui est important ils participent à une prise de décision.

La jardinière verra également à impliquer les enfants dans la planification des ateliers. A la fin de chaque journée, elle fera avec eux un retour sur la journée en leur demandant ce qu'ils ont aimé; ce qui ne leur a pas plu et ce qu'ils aimeraient peut-être faire les jours suivants. Cette évaluation lui permettra de réajuster ses prévisions d'activités en fonction des intérêts manifestés par les enfants. Lorsque les activités s'y prêteront, elle pourra leur demander d'apporter du matériel de la maison et,

chaque fois que cela sera possible, elle dressera un calendrier des activités prévues pour les jours suivants de façon que les enfants s'y préparent mentalement.

Ce schéma d'action pédagogique favorise à la fois la participation active de l'enfant et l'exercice de processus cognitifs importants: anticipation, rétroaction, évaluation. C'est ce même schéma qui a servi de cadre à l'élaboration des activités du programme et en a déterminé les quatre phases:

1) mise en situation et présentation de l'activité

2) élaboration de l'activité

3) activité proprement dite

4) retour sur l'activité

Le roulement de la journée devra se faire selon un certain rituel, pour permettre aux enfants d'acquérir des habitudes

et de ne pas toujours avoir à recourir à la jardinière. Celle-ci déterminera un certain nombre de directives qui devront être clairement expliquées aux enfants pour les impliquer de façon responsable dans la bonne marche de la classe: on range toujours le matériel qu'on vient d'utiliser, pas plus de cinq enfants dans l'atelier, on ne change pas d'atelier avant d'avoir terminé son activité dans l'atelier précédent, etc.

Les ateliers seront bien localisés, dans la classe, et identifiés de façon que les enfants puissent évoluer librement de l'un à l'autre. Aux *"coins"* qu'on retrouve traditionnellement dans les classes de maternelles, on pourra ajouter un certain nombre d'espaces déterminés dont certains pourront être fixes (ateliers de jeux collectifs, ateliers de jeux de communications, ateliers de construction) et d'autres variables selon les thèmes des ateliers. Le matériel sera disposé dans les différents ateliers de façon que les enfants puissent y avoir accès directement.

4.2. *Adapter ses interventions en fonction des processus normaux de développement*

4.2.1. *Le jeu comme processus de développement*

Il n'est pas besoin de longs discours théoriques pour convaincre des personnes intéressées par l'éducation que le jeu est la principale activité du jeune enfant. Pourtant, il est encore souvent nécessaire d'expliquer que le jeu pour l'enfant n'est pas une activité gratuite dont le seul but est le plaisir, mais que c'est un mode d'apprentissage, une façon pour lui de découvrir la réalité. La distinction que l'on établit encore entre les périodes de jeux et les périodes d'activités d'apprentissage, les demandes de parents pour qu'on diminue les périodes de jeux en maternelle et qu'on accroisse les périodes d'apprentissage, les distinctions que l'on établit entre les garderies où les enfants vont pour jouer et les centres éducatifs où ils vont pour apprendre, sont autant d'exemples de cette incompréhension.

Le jeu est une activité réservée aux êtres supérieurs, c'est une activité d'adaptation à la réalité. La distinction entre jeu et travail ne se justifie que par le fait que l'on est souvent obligé de faire certaines activités qui n'ont pas d'intérêt intrinsèque pour lesquelles nous recherchons des satisfactions extrinsèques: argent, satisfaction du devoir accompli, évitement d'une punition, etc. Dès qu'un travail est intéressant, nous disons qu'il devient un jeu pour nous et dès qu'un jeu devient ennuyant, ou obligatoire, il se transforme en travail. la seule distinction entre le jeu et le travail tient à la présence ou non d'intérêt intrinsèque à la tâche. Et c'est parce que le jeune enfant est avide d'apprendre, que tout l'intéresse,qu'il transforme toute activité en jeu.

Le jeu peut donc se définir comme étant un processus d'adaptation à la réalité dont le seul but est l'intérêt de l'activité pour elle-même et dont

on retire une satisfaction par le seul fait de faire l'activité. Il n'y a pas besoin de promettre une récompense aux enfants pour qu'ils acceptent de jouer.

Piaget (1932) distingue trois types de jeux:

. le jeu d'exercice
. le jeu symbolique
. le jeu de règles

Le jeu d'exercice est celui que pratique l'enfant pour maîtriser un nouveau schème. L'enfant qui découvre comment visser un bouchon sur un bocal, va visser et dévisser le même bouchon jusqu'à ce qu'il sache parfaitement le faire. La petite fille qui apprend à sauter à la corde va sauter jusqu'à saturation. Il en est ainsi de toutes les nouvelles activités que l'enfant découvre et qu'il veut maîtriser. Tant qu'il ne domine pas la tâche, elle reste un jeu pour lui, mais dès qu'elle est acquise, elle perd son intérêt.

Le jeu symbolique apparaît avec la période de l'intelligence pré-opératoire au cours de laquelle l'enfant va reconstruire mentalement les connaissances qu'il a acquises sur le plan sensori-moteur en agissant directement sur les objets.

Le jeu symbolique fait appel à la capacité d'invoquer et de reproduire par des symboles une série de réalités non actuelles, non données dans le champ perceptif du moment. C'est le jeu de "faire semblant" qui est aussi un mode d'adaptation à la réalité, mais cette fois à un niveau représentatif. En faisant semblant d'être tel ou tel personnage, je m'identifie à ce personnage et je cherche à maîtriser les caractéristiques de son rôle. La petite fille qui joue à la maman qui chicane ses enfants, apprend à être une maman autoritaire. Le petit garçon qui joue au pompier apprend à être un homme courageux. Le jeu symbolique a donc aussi une dimension affective importante qu'exploitent certaines approches thérapeutiques.

Il est à la fois pour l'enfant une façon d'assimiler des valeurs sociales et morales en s'identifiant aux personnages qui les incarnent et une façon de résoudre des conflits en revivant sur un plan symbolique les situations qui les ont provoqués.

Le jeu de règles apparaît avec les débuts de socialisation de l'enfant. C'est le moyen privilégié pour les enfants de prendre conscience des mécanismes sociaux et de la nécessité des règles pour garantir l'harmonie des rapports sociaux. La compréhension des règles évolue parallèlement au développement de l'autonomie et de la coopération. Au premier stade, elle est indépendante de tout rapport social, elle est non coercitive, elle s'impose aux individus, soit parce qu'elle est purement motrice, soit parce qu'elle est subie inconsciemment. Au stade II, elle est déterminée par des sentiments sociaux et moraux élémentaires et par des rapports de subordination ou de respect

unilatéral. Elle est alors considérée comme sacrée et intangible, d'origine adulte et d'essence éternelle. Toute modification proposée est une transgression à la règle. Elle est coercitive. Au stade III, elle est liée à la prise de conscience de l'autonomie des individus et à la nécessité de concilier les intérêts de chacun. Elle est alors perçue comme une loi due au consentement mutuel. Il y a obligation de la respecter, mais possibilité de la modifier à condition de rallier l'opinion générale.

Le jeu doit donc être l'essence même et toutes activités proposées aux enfants qu'elles soient menées par la jardinière ou que les enfants soient laissés à eux-mêmes. Pour ce faire, il faut que les enfants éprouvent spontanément de l'intérêt pour l'activité et qu'en conséquence ils aient le libre choix des activités. Dès que la jardinière devra user de "trucs" ou de renforcements matériels pour convaincre les enfants de faire une activité

qu'elle leur propose, c'est que cette activité a perdu son caractère ludique et qu'elle ne présente plus d'intérêt pour eux. Il y a peu de chances dans ce cas qu'ils en retirent un quelconque bénéfice.

4.2.2. *Adaptation des interventions en fonction de la nature des connaissances*

Sur ce point aussi, on observe beaucoup d'incompréhension. Souvent, on s'attend à ce que les enfants sachent des choses qu'ils ne peuvent apprendre que si on les leur explique, alors qu'on passe son temps à leur expliquer des choses qu'ils ne peuvent apprendre que par eux-mêmes. Combien de parents se choquent en voyant leurs enfants mettre les pieds sur la table ou ne pas dire "s'il vous plaît" quand ils demandent quelque chose, alors qu'ils n'ont jamais pris la peine de leur expliquer les règles de la politesse. Combien de professeurs essaient de faire mémoriser à leurs élèves des tables de multiplication sans leur avoir, au préalable, laissé découvrir à quoi cela correspondait.

Ces deux types de comportements sont de natures différentes. Les premiers sont des comportements sociaux qui sont régis par un ensemble de conventions. Ils ne vont pas de soi comme certains parents le pensent, ils sont rattachés au respect des règles établies par consentement au sein d'une société donnée, et transmis par tradition de génération en génération. Leur respect est lié uniquement au souci de se conformer à cette société. L'enfant ne peut donc les découvrir par lui-même. Elles doivent lui être apprises mais en tenant compte de sa capacité de comprendre les règles selon le stade où il se trouve stades que nous avons décrits en rapport avec le jeu de règles. *Les règles sociales définies par conventions ne vont pas de soi pour l'enfant; elles doivent lui être expliquées en tenant compte de sa capacité de comprendre les règles.*

Le second type de comportement est d'ordre logico-mathématique. Il fait appel à des opérations mentales que l'enfant construit lui-même en agissant sur son environnement. Ces opérations ne peuvent être apprises au sens où on l'entend communément, c'est à dire, transmises par un tiers et mémorisées. C'est l'enfant lui-même qui doit les construire.

La connaissance logico-mathématique est le résultat de la prise de conscience par l'individu, des relations de différents ordres qui existent entre les objets de l'environnement:relations de ressemblances, de différences, de nombre, de temps, de lieu, de causalité. Elle ne découle pas de la connaissance des objets eux-mêmes, mais de leur mise en relations. Peu importe que je compte des crayons ou des fusées, trois ça fera toujours trois. Elle est, cependant une conséquence de la manipulation des objets: c'est en mettant ensemble des objets que je peux réaliser que certains vont bien ensemble parce qu'ils sont pareils et que d'autres ne vont pas ensemble parce qu'ils sont différents. A un certain moment, cependant,je pourrai m'en détacher et effectuer ces opérations mentalement. *L'adulte ne peut transmettre la connaissance logique, il peut seulement en favoriser l'acquisition en organisant l'environnement de façon à faciliter à l'enfant les activités de mise en relations.*

La connaissance physique est un troisième type de connaissance qui consiste à découvrir les propriétés des objets et qui repose sur leur manipulation. L'enfant ne

peut savoir qu'un verre casse s'il n'en a jamais laissé tomber; il ne peut savoir que le feu brûle s'il n'a jamais touché à quelque chose de chaud. La connaissance physique précède, dans une certaine mesure, la connaissance logico-mathématique. Pour pouvoir classer, sérier, dénombrer des objets, il faut d'abord que l'enfant en connaisse les caractéristiques. Très vite, cependant, elles deviennent intimement reliées. Un enfant n'a pas besoin de se brûler bien des fois pour comprendre qu'une chandelle peut aussi brûler. Il a développé un certain système de classification des choses qui brûlent et des choses qui ne brûlent pas, qui lui permet d'extraire les caractéristiques "d'objet qui brûle" de la chandelle sans avoir à y toucher. *La connaissance physique implique de pouvoir manipuler les objets pour en dégager les caractéristiques; elle ne peut être simplement transmise par un tiers.*

Sous certains aspects, les comportements sociaux ont des caractéristiques de la connaissance physique et de la connaissance logico-mathématique. Le fonctionnement en groupe s'acquiert par expérience, en "manipulant " les relations sociales. Mais la

compréhension des règles sociales et de leur application requiert une certaine capacité de tenir compte et de mettre en relation le point de vue des autres. *Les comportements sociaux s'appuient sur deux types de connaissances: 1) la connaissance des conventions sociales qui doit être transmise par l'adulte; 2) la connaissance des lois de l'équilibre social qui doit être construite par l'enfant à travers ses relations avec les autres.*

Quel que soit le type de connaissance, l'enfant apprend en agissant activement sur son environnement. De ce fait, le rôle de l'éducateur est d'organiser l'environnement de façon à susciter l'intérêt de l'enfant mais aussi de façon à orienter sa démarche pour l'aider à structurer ses connaissances. C'est pourquoi, tous les objectifs du programme sont définis en termes de: *"amener l'enfant à ", "faire prendre conscience à l'enfant de", "inciter l'enfant à"* et jamais en termes de: *"faire apprendre à l'enfant à", "montrer à l'enfant à"*. Ces deux derniers types d'interventions sont réservées pour des apprentissage de contenus tel apprendre les règles de la politesse.

4.3. *Tenir compte des interactions entre les différents domaines du développement*

Nous avons insisté à plusieurs reprises, au cours de ce document, sur l'interdépendance des différents domaines de développement et sur la nécessité d'en tenir compte si l'on veut favoriser le développement de l'enfant. Les relations entre le développement cognitif, le développement social et le développement du langage sont complexes et variées. Chaque domaine de développement interagit sur les autres à chaque étape du développement.

Le langage est le véhicule de la communication qui permet à l'enfant d'entrer en contact avec les autres, de prendre conscience de leur individualité et du fait qu'il peut y avoir différentes façons de considérer la réalité. Ce processus de prise de conscience amorce un processus de décentration qui les conduit progressivement à l'objectivité nécessaire au raisonnement logique. Le langage est également un instrument d'acquisition de connaissances qui permet à l'enfant d'aller chercher les informations complémentaires à celles qu'il acquiert par lui-même en expérimentant

sur son environnement. Le langage est donc à la fois un instrument nécessaire à la socialisation et à la constitution des structures cognitives. Mais les relations ne sont pas à sens unique; l'acquisition du langage s'appuie elle-même sur le développement cognitif et sur le développement social. Le langage que l'enfant utilise reflète sa perception de la réalité et sa façon de l'utiliser est un indice de son degré de socialisation. Pour être efficace, la communication requiert que l'on puisse prendre en considération le point de vue de l'autre et adapter son information en conséquence. C'est pourquoi le langage de l'enfant d'âge scolaire est souvent implicite; il ne donne que les informations que lui juge nécessaires, indépendamment des besoins de son interlocuteur. En outre, l'enfant ne peut parler que de ce qu'il connaît. Les significations qu'il véhicule reflètent donc sa compréhension de la réalité. C'est pourquoi le langage de l'enfant d'âge pré-scolaire est très fortement lié à l'action et n'exprime que des relations simples. L'enfant apprend à comprendre le monde en agissant sur lui et ce n'est que progressivement, le langage aidant, qu'il apprend à se représenter mentalement la réalité et les actions qu'il doit

effectuer pour la comprendre. Ces actions lui permettent de dégager deux ordres de connaissances: une connaissance physique qui concerne les caractéristiques des objets (un objet peut être dur, mou, cassant, souple; blanc, bleu, etc.) et une connaissance logique qui concerne les relations entre les objets (un objet peut être plus dur qu'un autre; aussi souple qu'un troisième ou moins blanc qu'un quatrième). Cet ensemble de relations qui permet à l'enfant d'imposer des structures à la réalité et d'en comprendre les lois, il le construit progressivement; il ne peut donc exprimer verbalement des relations dont il n'a pas encore conscience et les relations qu'il exprime, il les exprime comme il les comprend.

La conception du programme de développement psycholinguistique a été dominée par ce souci de tenir compte des relations entre les trois domaines de développement. Il n'y a pas d'activités de langage comme telles, mais il y a des activités de langage à caractère social, des activités de langage à caractère cognitif et des jeux de communication.

4.3.1. Les activités sociales

1. Les travaux collectifs. Les activités sociales ont pour but d'amener l'enfant progressivement à interagir et à coopérer avec d'autres à la poursuite d'un objectif commun. Dans les activités de travaux collectifs, cet objectif est la réalisation d'une tâche commune qui exige pour être réussie que les enfants qui y participent apprennent à partager un matériel unique et à coordonner leurs efforts. C'est en faisant appel aux différentes fonctions sociales du langage que l'enfant en viendra à participer à l'activité de un, puis trois, puis cinq enfants; à découvrir la façon de chacun de voir la tâche; à confronter son point de vue avec celui des autres et à rechercher une certaine forme de consensus.

Réaliser une tâche commune implique que les participants soient d'abord capables de s'affirmer, de savoir ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent faire;

cela implique ensuite, qu'ils soient capables de tenir compte de l'existence des autres et de leurs capacités. Les premières manifestations d'affirmation de soi se traduisent souvent par de l'agressivité. Même sous cette forme négative, ces comportements sont toutefois le signe qu'un nouveau progrès s'est accompli dans la dinstinction entre ïe moi et le toi.

Selon Susan Isaacs (1933) l'acquisition des comportements de coopération passe par trois phases bien déterminées:

1) observation hostile des autres enfants

2) hostilité déclarée

3) attitude amicale

Pour S. Isaacs, la seconde phase marque un progrès puisqu'elle implique un rapport actif avec les autres. C'est la relation avec autrui - en l'occurence la rivalité - qui est en jeu. Apparemment

négative et anti-sociale, l'agressivité serait au contraire la première réponse sociale de l'enfant envers ses petits compagnons.

En dehors des interventions de l'adulte, ce sont les conflits précisément qui vont tirer l'enfant de sa solitude et, l'obligeant à tenir compte de l'existence de ses pairs, le conduire à s'en rapprocher.

Les travaux collectifs sont un moyen de mettre l'enfant en situation de coopération. Même s'il ne faut pas s'attendre à ce que l'enfant de quatre ans, ni même celui de cinq ans atteignent le stade d'une coopération totale, on peut penser que le fait de le mettre dans des situations qui l'obligent à s'entendre avec d'autres, à partager des idées et du matériel, à tenir compte de la capacité de chacun, etc. fasse progresser l'enfant vers une plus grande conscience de l'autre en même temps que vers une meilleure connaissance des habiletés de chacun, y compris des siennes.

2. Les jeux symboliques. Les mêmes objectifs sont poursuivis dans les activités du second module mais cette fois à travers le jeu symbolique.

Le jeu symbolique est exploité comme situation collective à cause de la tendance spontanée des enfants de quatre ans à y avoir recours et de l'intérêt qu'ils témoignent pour ce genre d'activité.

Il se traduit le plus souvent en jeux de rôles où l'enfant s'identifie à une personne réelle ou imaginaire, imitant ses gestes, ses actions, son discours: il joue à *"faire semblant"*.

Pendant le jeu, les verbalisations de l'enfant sont une imitation d'un discours ou indiquent qu'il fait semblant d'utiliser des objets, de poser des actes ou de vivre des situations en l'absence des objets, situations ou actes réels.

Le jeu devient sociodramatique quand le thème joué est élaboré en collaboration avec au moins un compagnon

et que les participants (deux ou plusieurs) interagissent à la fois sur le plan de l'action et de l'échange verbal (Smilansky, 1968).

Dans le jeu sociodramatique, les interactions verbales entre les participants sont:

1) des imitations de discours des personnages représentés et font partie intégrale du jeu de rôles;

2) des descriptions des objets que l'enfant utilise en remplacement d'objets réels ou de ceux qu'il fait semblant d'utiliser;

3) des commentaires d'actions ou de situations que les enfants font semblant de vivre;

4) des discussions nécessaires pour l'élaboration et la poursuite du jeu sociodramatique.

3. Les jeux de règles introduisent les enfants à une autre dimension de la vie sociale: la nécessité de se donner des règles et de les respecter. Cette prise de conscience passe par différentes étapes que nous avons déjà décrites et que reflète l'évolution de l'enfant vers une plus grande autonomie en même temps que son intégration au groupe et son respect des autres.

4.3.2. *Les activités cognitives*

Les activités cognitives se divisent en deux modules selon les types d'opération qu'elles impliquent:

1. le module des activités logico-mathématiques;

2. le module des activités infra-logiques.

1. Les activités logico-mathématiques.
Le pourquoi des activités logico-mathématiques est d'amener les enfants à établir des relations de ressemblance, de différence, et de nombre entre les objets et à définir ces relations.

Elles impliquent trois types d'opérations:

. les opérations de classification
. les opérations de sériation
. les opérations de nombre

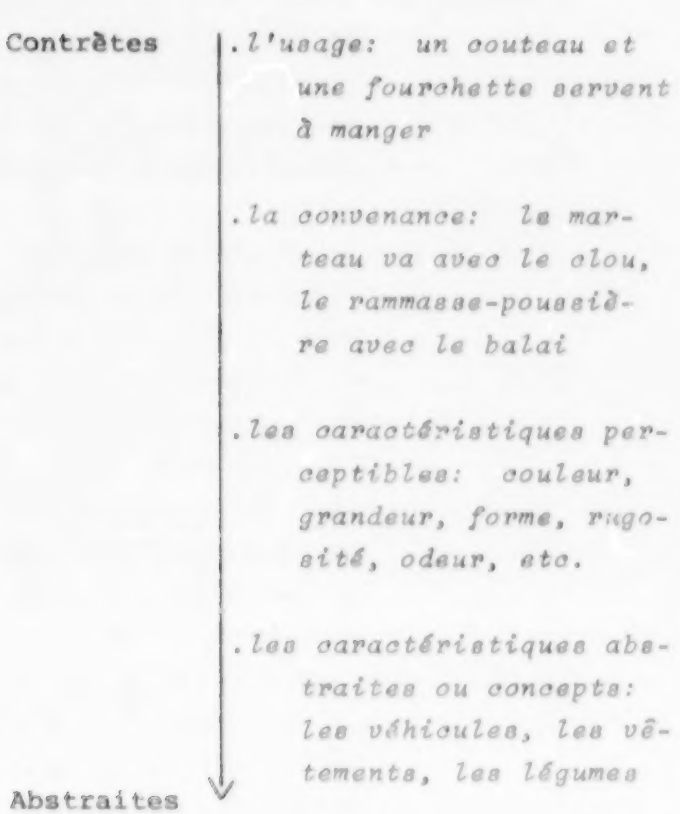
Classer, c'est regrouper des objets en fonction de leurs ressemblances en un système hiérarchisé de classes. On ne peut parler véritablement d'opérations de classification qu'au niveau opératoire (7-8 ans), c'est-à-dire, au moment où l'enfant comprend le principe de l'inclusion des classes: la classe des robes rouges et la classe des robes vertes sont incluses dans la classe des robes; la classe des robes et la classe des chandails sont incluses dans la classe des vêtements, etc...

Au niveau pré-opératoire, l'enfant peut effectuer des regroupements mais ceux-ci ne sont pas coordonnés. Si vous demandez à un enfant qui vient de faire un bouquet de fleurs comprenant quatre tulipes et deux marguerites

s'il y a plus de tulipes ou de fleurs dans son bouquet, il vous répondra invariablement qu'il y a plus de tulipes. Pourtant, il sait très bien que, et les tulipes et les marguerites sont des fleurs, mais pour lui ce sont deux catégories distinctes, non coordonnées. A ce niveau, on ne parlera donc pas de classes, mais de catégories ou de collections d'objets.

C'est en apprenant à dissocier les différentes caractéristiques des objets: *"Lorsque je classe des objets en fonction de leur couleur, je dois faire abstraction de leur forme, de leur grandeur ou autres caractéristiques non pertinentes"*; et à généraliser les ressemblances: *"Dans la classe des objets rouges, je peux faire entrer aussi bien une robe qu'un crayon ou qu'un bonbon du moment qu'ils soient rouges"*, que l'enfant passera graduellement de la constitution de catégories distinctes à l'emboitement de classes de plus en plus générales.

Le passage des catégories concrètes aux classes abstraites exigera également de l'enfant qu'il prenne en considération des caractéristiques de plus en plus abstraites.



La progression des activités est établie en fonction de ce second critère: passage de l'établissement de relations fonctionnelles (en fonction de l'usage et de la convenance) aux relations logiques (en fonction des caractéristiques perceptibles). Le regroupement des objets en fonction des caractéristiques abstraites est prévu pour un stade ultérieur. L'abstraction des qualités et la généralisation des ressemblances seront favorisées au cours des activités par:

. la variation des contenus (différents types de marchandises)

. les contrôles sur le choix du matériel (voir le devis technique)

. les activités de vérification dans le *"retour sur l'activité"*.

Alors que la classification consiste à regrouper ensemble les objets selon leurs ressemblances, <u>la sériation</u> consiste à les ordonner en fonction de

leurs différences. Si l'on prend, par exemple, un ensemble de bâtonnets de couleur et de grandeur différentes, on peut, soit les grouper en fonction de leur couleur et constituer des classes, soit faire abstraction de la couleur et les ordonner en fonction de leur grandeur pour constituer une série.

De même que dans la classification, les premiers alignements qu'effectuent les enfants ne constituent pas des séries, mais des associations d'éléments ordonnés par couples, ou trois par trois. Si on lui remet dix bâtonnets de grandeur différente et qu'on lui demande de les ordonner par ordre de grandeur, un enfant de quatre ans prendra les bâtonnets deux par deux et les ordonnera comme suit, un petit - un grand, un petit - un grand, etc. L'enfant ordonne les éléments, mais en couples ou séries incoordonnées sans relation de transivité, c'est-à-dire, sans comprendre que si le bâtonnet A est plus petit que le bâtonnet B et que lui-même est plus petit que

le bâtonnet C, A est aussi plus petit que C donc, qu'en plaçant les bâtonnets dans l'ordre A, B et C, ils seront en ordre de grandeur.

Les premières dichotomies que les enfants effectuent se font entre les notions de dimension petit-gros, long-court, gros-mince, puis au niveau des autres attributs physiques des objets entre foncé-pâle (couleur), dur-mou (consistance), rugueux-lisse (texture). Au début, les dichotomies se font par la négative. Ainsi, un enfant de 4 ans commencera par répartir des objets de poids différents en pesants-pas pesants, avant de les diviser en pesants-légers. Le concept de légèreté est plus difficile à comprendre que celui de lourdeur, parce qu'il est plus facile d'expérimenter le second que le premier. Quelle que soit la caractéristique sur laquelle porte le problème, l'enfant verra toujours le positif avant le négatif, le premier étant donné directement par l'expérience tandis que le second est le produit de mises en relations à l'intérieur d'un système.

Le passage des couples dissociés en séries transitives exige donc de l'enfant qu'il construise des relations entre les différentes oppositions qu'il effectue et ce grâce à des expériences sur des objets de plus en plus différenciés et à des activités de mises en relations entre les oppositions qu'il construit. Tout comme dans la classification, cette évolution exigera également de lui qu'il apprenne à dissocier les différentes caractéristiques des objets et à généraliser les différences.

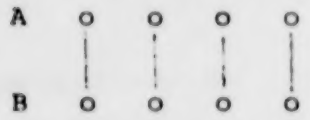
Le nombre résulte de la fusion des classes et des relations, c'est-à-dire que pour construire la série des nombres 1, 2, 3..., l'enfant doit être capable à la fois de grouper les objets selon leurs ressemblances et de les ordonner selon leurs différences. Pour comprendre qu'une pomme + une poire = 2 fruits, l'enfant doit comprendre que les pommes et les poires sont deux sous-classes de la classe des fruits. Il doit être capable

d'inclusion hiérarchique. Par ailleurs, pour comprendre que 1> 2> 3..., l'enfant doit être capable de sériation logique.

Une autre dimension semble s'ajouter, cependant, à la construction du nombre, du moins au niveau pré-opératoire, c'est la dimension spatiale. Il semble, en effet, qu'à cet âge, l'intuition du nombre soit fortement influencée par la configuration spatiale des éléments. Ainsi, un enfant de niveau pré-opératoire soutiendra qu'il y a le même nombre de jetons dans deux rangées de même longueur même s'il y en a effectivement plus dans une rangée (les jetons sont plus serrés).

Pour amener l'enfant à dissocier la notion de nombre de la dimension spatiale, il semble donc nécessaire de l'initier à la notion de correspondance terme à terme. A un jeton rouge, je fais correspondre un jeton

bleu et ainsi de suite jusqu'à l'épuisement des deux séries de jetons



Au premier niveau, on sensibilisera l'enfant à la notion de correspondance en lui faisant faire correspondre des objets hétérogènes. A une tasse, je fais correspondre une soucoupe; à un chien, je fais correspondre un os. On amènera l'enfant à établir la correspondance en lui demandant par exemple: *"Donne-moi autant de (la même chose de) tasses qu'il y a de soucoupes sur la table"*.

Ce premier niveau de correspondance purement qualitative (correspondance en fonction de la convenance), dite correspondance provoquée, a pour effet de sensibiliser l'enfant à l'idée de correspondance. L'enfant associe des objets qui se correspondent naturellement (une tasse avec une soucoupe, un bébé avec un berceau, un chien avec un os, etc.).

Des exercices de correspondance provoquée aident l'enfant à comprendre que la correspondance peut exister quel que soit l'arrangement spatial des éléments. Au second niveau, l'enfant pourra être amené à la correspondance spontanée où on lui demandera de faire correspondre des éléments en fonction de critères logiques (telles la couleur, la grandeur, etc.) et non plus, seulement, de critères de convenance. La difficulté des activités sera graduée en jouant à la fois sur les configurations spatiales et sur l'égalité et l'inégalité des éléments. Ces exercices amèneront l'enfant à conserver le nombre, c'est-à-dire, à comprendre que des transformations spatiales ne suffisent pas à changer le nombre des éléments.

Le principe, toutefois, n'est pas uniquement d'amener l'enfant à comprendre que la quantité numérique est indépendante des configurations spatiales, mais beaucoup plus de saisir la logique

sous-jacente aux comparaisons quantitatives. Cette logique, il en acquerra l'intuition non seulement par la correspondance, mais aussi en comparant des quantités, en jouant avec les notions de beaucoup vs peu; plus vs moins, etc.

2. Les activités infra-logiques. Le pourquoi des activités infra-logiques est d'amener les enfants à établir des relations spatiales, temporelles et causales entre les personnes, les objets ou les évènements et à définir ces relations.

Le terme d'infra-logiques n'indique pas comme on est quelquefois porté à le croire des relations hiérarchiques entre les opérations logiques et infra-logiques. Il fait seulement référence à l'importance dans ce type d'opérations des facteurs physiques ou de ce que Piaget appelle l'abstraction simple. L'abstraction simple est le processus par lequel le sujet *"abstrait"* des objets

les caractéristiques physiques perceptibles. Si je manipulais la feuille de papier sur laquelle j'écris, je découvrirais qu'elle peut se plier, se froisser, se déchirer, ce que je ne tenterais même pas de faire avec un morceau de métal. Je pourrais également vérifier en les soupesant, que le morceau de métal est lourd et que la feuille de papier ne l'est pas. Ce sont là des caractéristiques physiques de la feuille de papier et du morceau de métal, elles en sont une partie intégrante.

Par contre, la relation *"morceau de métal plus lourd que feuille de papier"* n'existe pas dans les objets; c'est moi-même qui la construis en mettant les deux objets en relation, en ayant recours à ce Piaget appelle *"l'abstraction réfléchissante"*.

Pour classer des objets, les sérier ou les dénombrer, je n'ai pas à me préoccuper des caractéristiques physiques autres que celles qui me servent de

critère. Peu importe que deux feuilles de papier soient lourdes ou légères, deux feuilles ça fait toujours deux feuilles. C'est la relation numérique que j'établis entre une feuille et une autre feuille.

Cela importe beaucoup, au contraire, si au lieu de les dénombrer, je veux vérifier si elles flottent sur l'eau. Par contre, pour découvrir la loi de la flottaison des corps, il ne me suffira pas de savoir que la feuille est légère. Il me faudra la mettre en relation avec d'autres objets de poids et de volumes différents.

De même, la relation *"près de"*, *"loin de"* est dépendante de la position des objets dans l'espace; la relation *"plus longtemps"*, *"moins longtemps"* est fonction de la vitesse des objets de même qu'elle est fonction de la distance à parcourir.

On distingue également trois types d'opérations infra-logiques

. les opérations relatives à l'espace;

. les opérations relatives au temps;

. les opérations relatives à la causalité.

Construire des relations spatiales c'est d'abord se situer soi-même dans l'espace, puis situer les objets par rapport à nous-même et enfin situer les objets les uns par rapport aux autres.

Piaget (1948) distingue trois étapes dans la construction de l'espace: l'espace topologique, l'espace projectif, l'espace euclidien.

> *"On nomme topologique au sens élémentaire du terme, les rapports liés à l'espace mettant en jeu les notions de continu et de discontinu, de voisinage, de domaine*

et de frontière, d'ouverture et de fermeture, d'intérieur et d'extérieur, de dispoint et d'un seul tenant "de troué et de non troué" Sauvy, J., Sauvy, S. (1972).

C'est en explorant son environnement familier que l'enfant est d'abord sensibilisé aux relations topologiques. Il apprend ainsi que l'espace intérieur de sa maison est subdivisé en espaces plus petits délimités par des parois dans lesquelles sont effectuées des ouvertures permettant de passer d'un espace à un autre. De même, c'est en manipulant des objets qu'il apprend à les distinguer par la forme de leur contour. Plus tard, quand il est en âge de sauter, de courir, de grimper, il généralise ses découvertes en suivant le bord du trottoir (parcours continus, discontinus), en sautant d'une dalle à une autre (frontières), en lançant une pierre d'un espace à un autre, sans toucher aux frontières sur un jeu de marelle.

Toutefois, comme le soulignent Jean et Simone Sauvy

> *"Toutes ces acquisitions se font en ordre dispersé suivant que se présente ou non telle ou telle occasion favorable et le travail d'intégration et de mise en ordre qui caractérise tout savoir véritablement maitrisé n'est pas toujours mené à bien par l'enfant au sein de ses activités spontanées"*
> p. 14.

L'école a longtemps négligé cette étape importante du développement de l'espace initiant l'enfant dès son plus jeune âge aux relations projectives (gauche, droite, avant, arrière, etc.) et euclidienne (notion de distance). C'est pour compenser cette lacune que les activités du présent module ont été centrées essentiellement sur les notions relatives à l'espace topologique plus particulièrement sur les notions de continu - discontinu, de domaine et de frontière.

Construire des relations temporelles, c'est comprendre que le temps se découpe en activités qui ont un début et une fin, qui se déroulent simultanément ou successivement, qui peuvent être plus ou moins longues.

Alors que l'enfant construit les premières relations spatiales en explorant son environnement immédiat, il est soumis aux lois du temps à travers la routine quotidienne qui découpe ses journées en activités différentes: périodes de sommeil, repas, périodes de jeux. Il acquiert ainsi une première intuition du temps à travers la succession des activités, leur durée respective, la durée des intervalles qui les séparent. Tout comme pour les relations topologiques, les premières relations temporelles qu'il établit sont qualitatives, c'est-à-dire qu'elles reposent sur la perception immédiate que l'enfant a de la durée ou de la succession des évènements et qu'elles sont de ce fait, susceptibles d'être faussées par des facteurs internes ou externes tel l'intérêt pour la tâche ou la vitesse des mobiles.

L'adulte est aussi soumis à ces influences mais il arrive à dissocier le temps psychologique subjectif du temps physique objectif en se référant à des instruments de mesure objectifs La compréhension de l'utilisation d'instruments de mesure comme la montre exige cependant des opérations complexes comme l'emboîtement et la sériation des durées. Avant de pouvoir effectuer ces opérations, l'enfant devra apprendre à faire abstraction progressivement des facteurs qui influencent sa perception pour évaluer la durée, à reconnaître et à conserver l'ordre des évènements, à mettre en relation la durée, l'espace parcouru et la vitesse.

Le pourquoi des activités de causalité est d'amener les enfants à découvrir les propriétés des objets et les lois auxquelles ils obéissent.

Traditionnellement, l'éducation préscolaire a fait prévaloir le rôle de l'expérience sensorielle. Les sciences, dans les maternelles, ont

été regroupées autour de l'observation de phénomènes du type: évaporation de l'eau ou croissance des plantes. La conception piagétienne dont nous nous inspirons est différente de cette conception empiriste en ce qu'elle met l'accent sur le rôle des actions physiques et mentales de l'enfant sur les objets. En poussant les choses, en les balançant, en soufflant dessus, en les pesant, l'enfant peut observer les réactions des objets à ses propres actions. Ne possédant pas la conservation de la matière, il est incapable de comprendre les phénomènes qui résultent de la transformation de la matière ou du passage de la matière d'un état à un autre (évaporation de l'eau ou autre phénomène du genre).

Avec les enfants de cet âge, les activités doivent donc porter sur des phénomènes directement observables, i.e. des phénomènes dont les causes et les effets sont visibles. Elles doivent également être conçues de façon à permettre aux enfants d'expérimenter, eux-mêmes, les phénomènes

et de répéter les expériences tantôt avec des objets semblables, tantôt avec des objets différents pour en dégager les lois physiques en observant:

1) la régularité des phénomènes dans des situations où les facteurs ont été maintenus constants

2) les variations résultant de la modification de certains facteurs.

Le rôle de la jardinière sera de mettre en évidence, d'identifier, de faire constater aux enfants la régularité des phénomènes et de les amener à voir le lien entre les causes et les effets en les habituant à anticiper le résultat de l'action qu'ils vont poser, d'une part, et en leur faisant faire un retour sur les actes posés immédiatement après la constatation des résultats, d'autre part (exercice de la réversibilité). Elle accordera une certaine place à l'observation de phénomènes comme la croissance des plantes,

l'alimentation ou l'évaporation de l'eau qui, même s'ils ne peuvent les comprendre, suscitent beaucoup d'intérêt chez les enfants de cet âge, mais sans attendre d'eux qu'ils puissent en dégager les lois. Si l'observation ne suffit pas pour comprendre les phénomènes, elle permet quand même de sensibiliser les enfants à ce qui se passe autour d'eux et stimule leur curiosité intellectuelle.

4.3.3. *Les jeux de communication*

Nous avons défini la compétence à communiquer comme étant la capacité d'utiliser adéquatement les fonctions sociales et les fonctions cognitives du langage et la capacité de mettre en application les mécanismes de la communication dans différents contextes. Nous avons distingué, par ailleurs, six mécanismes différents, les uns se rapportant au rôle de l'émetteur, les autres à celui du récepteur, mais tous faisant appel à une utilisation adéquate du code déterminée non pas tant par

des normes abstraites mais par des critères d'efficacité de la communication. Celle-ci étant fortement tributaire du contenu de la communication, une partie des activités du module *"jeux de communication"* a été conçue de façon à amener l'enfant à échanger à propos de significations d'ordre différent:

- ordre affectif: exprimer des sentiments
- ordre cognitif: donner des directives
- ordre symbolique: raconter une histoire.

1. Exprimer des sentiments. Dans tous les domaines de la communication, l'expression des sentiments est sans contredit, celui qui engendre le plus de difficultés et ce aussi bien pour les adultes que pour les enfants. Pour ces derniers, cependant, les difficultés sont accentuées du fait que la capacité à verbaliser est liée à

l'action elle-même. Les enfants sont d'autant plus en mesure d'exprimer leurs sentiments qu'ils sont en train de les vivre. D'où l'importance que nous avons attachée à demander aux enfants ce qu'ils ressentent à la fin de chaque activité. Dans cette situation cependant, l'expression des sentiments demeure assez limitée.

Pour amener les enfants à expliciter davantage leurs sentiments dans des situations plus variées et moins liées au vécu immédiat, il nous est apparu intéressant, à l'instar de Bessell (1975), de mettre au point des activités plus spécifiques qui exigeraient de l'enfant une certaine décentration nécessaire au développement d'un langage explicite. La progression de l'activité *"exprimer des sentiments"* se fait donc selon deux axes: le premier qui va de l'expression non verbale à l'expression de plus en plus explicite; le second, qui va de l'expression de sentiments simples ressentis par

l'enfant lui-même à l'expression et à l'identification de sentiments plus précis ressentis par d'autres personnes.

2. Donner_des_directives. Dans les activités: donner des directives, l'ordre de difficulté est fonction de plusieurs facteurs qui se multiplient entre eux. Pour pouvoir déterminer exactement la progression en tenant compte des interactions entre tous ces facteurs, il aurait fallu une expérimentation beaucoup plus poussée que celle que nous avons pu mener.

Les exemples que nous donnons tiennent compte d'un ordre de facteur soit le nombre de composantes dont l'enfant doit tenir compte pour coder ou décoder son message. La jardinière qui appliquera ces activités devra donc être bien consciente que la progression indiquée variera également en fonction du domaine cognitif (logico-mathématique: classification, sériation,

nombre; infra-logique: espace, temps, causalité) et des processus en cause (selon qu'il y a mise en relation ou pas).

C'est ainsi que dans l'exemple: *"faire replacer des objets dans l'espace"* qui touche au domaine spatial et implique des mises en relation, il est difficile de prévoir que l'enfant d'âge préscolaire puisse tenir compte de plus de deux composantes à la fois. Compte-tenu du but poursuivi dans ce module qui est de sensibiliser les enfants à l'importance de respecter les mécanismes de la communication pour que la communication soit efficace, l'attention de la jardinière devra porter sur la réussite de la tâche, seulement si elle est reliée au respect des mécanismes de la communication. C'est pourquoi elle devra être très attentive à l'influence de la difficulté du contenu sur la réussite de la communication. C'est pourquoi également, l'évaluation ne porte ici que sur

l'application des mécanismes de la communication, la dimension cognitive devant être considérée dans d'autres activités dont les objectifs sont spécifiquement d'ordre cognitif.

3. Raconter une histoire. De tous temps, les jeunes enfants ont aimé se faire raconter des histoires. C'est pour eux, un moyen d'avoir accès à un monde imaginaire. Strictement du point de vue du langage, c'est aussi pour eux le seul moyen d'être initiés à un niveau de langue écrite. Les enfants sont d'ailleurs très attentifs au texte et lorsque, en racontant l'histoire, le narrateur ose le transgresser, il n'est pas rare que l'enfant le rappelle à l'ordre.

Cette initiation à un langage plus formel demeure cependant passive tant que l'enfant reste en situation de récepteur. Ce n'est qu'en le plaçant dans la situation du narrateur qu'il en apprendra l'usage. On peut supposer que, compte tenu de la tendance spontanée des enfants à mémoriser des parties

de texte, si on leur demande de raconter une histoire qu'ils connaissent bien, ils auront spontanément recours à un langage plus formel. Le but de l'activité *"raconter une histoire"* n'est donc pas de faire reproduire aux enfants exactement une histoire, mais bien de placer les enfants dans une situation qui favorise le recours à un niveau de discours différent de celui auquel ils sont habitués, et de mettre à l'épreuve leur compétence à communiquer dans ce type de situation.

La progression prévue: 1) raconter une histoire connue avec le support de l'image; 2) raconter une histoire connue sans le support du livre; 3) raconter une histoire inventée devant un groupe qui ne la connaît pas, vise à amener l'enfant à généraliser l'usage de ce type de discours à des situations de plus en plus exigeantes du point de vue de la communication.

L'autre partie des activités du module vise à mettre en évidence les mécanismes de la communication. Même

si nous sommes consciente de l'interdépendance de ces mécanismes, il nous est apparu intéressant de mettre au point certaines activités qui privilégient l'application de l'un ou l'autre mécanisme, et qui du même coup, permettent de vérifier plus facilement si les enfants sont à même de les appliquer. Ceci ne veut pas dire que les mécanismes de la communication ne s'appliquent que dans ces situations particulières. La jardinière verra toujours à ce que les enfants en soient conscients dans toutes situations de communication.

Contrairement aux autres activités, il n'y a pas lieu ici de prévoir une progression, les mécanismes sont ou ne sont pas appliqués. C'est dans la façon de les appliquer qu'il y aura évolution. Par contre, le contenu du message pourra faire varier la difficulté de l'activité. Par exemple, dans l'activité *"jeu des commissions"*, le message pourra être plus ou moins bien interprété suivant la forme de la directive, mais les mécanismes seront ou non appliqués.

Comme on peut le constater, malgré la spécificité de chaque domaine de développement, il existe d'étroites relations entre les différents types d'activités auxquelles la jardinière devra toujours rester attentive. Les divisions que nous avons effectuées dans le programme sont dictées strictement par des contraintes pédagogiques.

4.4. *Etablir une progression qui respecte le rythme de développement propre à chaque enfant.*

Les trois niveaux d'objectifs établis pour le programme: objectifs globaux, objectifs intermédiaires, objectifs particuliers, ont entre eux un rapport d'inclusion.

Les objectifs intermédiaires seront considérés atteints quand tous les objectifs particuliers auront été touchés; les objectifs globaux seront réalisés quand tous les objectifs intermédiaires l'auront été. Ainsi, par exemple, on pourra considérer qu'un enfant fait preuve d'initiative (objectif intermédiaire) quand il montrera qu'il est capable d'entreprendre quelque chose par lui-même en trouvant

lui-même les moyens de réaliser ce qu'il veut faire; qu'il sait persévérer dans ce qu'il entreprend en le menant jusqu'au bout et en acceptant de défaire ce qu'il a fait et de recommencer s'il s'est trompé; qu'il a recours à l'adulte de façon constructive en cherchant d'abord les solutions par lui-même mais en sachant aussi faire appel à l'adulte au besoin sans pourtant chercher toujours son approbation.

Par contre, c'est seulement quand il aura atteint chacun de ces trois objectifs intermédiaires: avoir de l'initiative, persévérer dans ce qu'il entreprend, avoir recours à l'adulte de façon constructive, qu'on pourra considérer atteint le niveau d'autonomie visé dans l'objectif global.

De la même façon, on pourra considérer qu'il a atteint un niveau de développement social équilibré quand il aura réalisé des objectifs particuliers qui définissent les comportements de coopération et la prise de conscience de la nécessité des règles.

Evidemment, sur le plan du développement social, il faut tenir compte des facteurs de personnalité qui peuvent interférer avec la

réalisation des objectifs. Tous les enfants ne sont pas capables des mêmes initiatives et tous, heureusement n'ont pas des tempéraments de leader. Mais nous en avons tenu compte dans la définition des objectifs qui sont établis en fonction des processus communs à tous les enfants,quelles que soient les différences individuelles. Il ne s'agit pas de faire de tous les enfants des leaders mais de leur faire découvrir les règles de fonctionnement en groupe, de leur faire réaliser que, dans un groupe, on doit savoir tenir compte des autres et ajuster son comportement en conséquence et ceci est aussi vrai pour le meneur que pour le simple participant. Même un enfant plus individualiste doit vivre ces expériences parce qu'un jour ou l'autre il aura à fonctionner en groupe. Il ne s'agit pas non plus d'amener tous les enfants à entreprendre des choses extraordinaires et de les laisser complètement à eux-mêmes,mais d'amener même le plus timide, le moins hardi à prendre des initiatives à la mesure de ses capacités, de l'amener graduellement à développer sa confiance en lui et à réaliser qu'il n'a pas besoin de l'approbation des autres pour être fier de ce qu'il a fait.

Tous les objectifs qui sont inclus dans le programme peuvent donc être atteints par tous les enfants,et c'est à la jardinière d'user de sa connaissance de l'enfant pour savoir ce qu'elle peut attendre de chacun d'eux par rapport à ces objectifs.

C'est pourquoi, même si nous avons voulu définir les objectifs particuliers de façon aussi opérationnelle que possible,pour aider la jardinière à établir ses observations, nous n'avons pas voulu en faire des objectifs de comportements au sens où on l'entend habituellement. Dans l'esprit du programme, nous ne visons pas à faire acquérir à tous les enfants les mêmes comportements dont nous aurions au préalable déterminé les caractéristiques. Ce que nous cherchons, c'est favoriser le développement du processus dont tous les enfants ont les rudiments mais qu'ils n'exercent pas tous également à cause de facteurs de personnalité, d'intelligence ou autres, tout en respectant leur individualité. Qu'un enfant prenne dix minutes pour trouver le plus d'idées possibles en rapport avec un thème ou qu'il en prenne trente, cela nous importe peu. Ce qui est important, c'est qu'il ait l'occasion d'exercer ce processus de *"brain storming"* et de faire appel à toutes ses possibilités de créativité.

Dans le même esprit mais sous un autre rapport, lorsque l'on détermine comme objectif d'amener les enfants à définir les relations entre un phénomène observé et les causes de ce phénomène, on ne s'attend pas à ce qu'ils donnent la loi qui explique le phénomène, mais qu'ils montrent qu'ils sont capables d'établir une relation entre un phénomène et ses causes possibles et de donner des explications. Par exemple, dans l'expérience de flottaison, on ne s'attend pas à ce que les enfants découvrent la loi d'Archimède, mais on veut les amener à prendre conscience de la régularité de certains phénomènes et à essayer d'en découvrir les causes. Ainsi, donner comme explication que tous les objets de papier flottent et que tous les objets de métal coulent n'est évidemment pas la *"bonne loi"*,puisqu'elle ne tient pas compte du volume des objets. C'est pourtant, d'une certaine façon,une loi,puisqu'elle définit des relations de cause à effet entre des phénomènes déterminés dans des conditions données. C'est une loi au niveau des enfants qui répond à un niveau d'objectifs. Nous ne voulons pas faire apprendre aux enfants la loi de la flottaison des corps, nous voulons

qu'ils découvrent et qu'ils apprennent à formuler des lois. C'est en ce sens que l'on dit que le programme vise à développer des processus et non à faire acquérir des contenus. Pourtant nous ne nions pas l'importance des contenus, particulièrement au niveau de la généralisation. Pour les enfants de cet âge, chaque situation est particulière et ils ne généralisent pas nécessairement ce qu'ils ont découvert dans une situation donnée à toutes les situations semblables, d'où l'importance de varier les contenus et d'en tenir compte dans l'évaluation. Il peut, en effet, y avoir des décalages entre certains contenus: l'enfant peut être capable de réaliser une tâche dans une situation donnée, avec un matériel déterminé, et ne plus être capable de refaire la même tâche dans une autre situation avec un autre matériel.

Il est certain que, pour être vraiment opérationnels, les objectifs auraient dû tenir compte de tous ces facteurs, mais l'état actuel des connaissances ne nous permettait pas de présumer de la façon dont ces facteurs agissent avec suffisemment de précision. On connaît finalement peu de choses sur la pensée

préopératoire que l'on définit le plus souvent par opposition à la pensée logique opératoire. En outre, à cause des caractéristiques de la pensée préopératoire, les différences individuelles prennent encore plus d'importance. Le raisonnement des enfants étant très dépendant du contexte et des facteurs perceptifs, il varie d'un enfant à l'autre et, pour le même enfant, il peut varier d'une situation à l'autre. Il aurait donc été artificiel de déterminer des conditions plus précises de réalisation des objectifs.

C'est l'évaluation qui permettra de déterminer à quel stade en est l'enfant par rapport aux objectifs globaux du programme. Ces objectifs pouvant se définir dans des comportements différents et de façons différentes, selon les situations, c'est par une observation systématique que la jardinière pourra déterminer le niveau de chaque enfant par rapport à chaque domaine de développement. Comme les activités sont conçues de façon à favoriser la mise en application de ces comportements, la jardinière n'aura qu'à se référer aux tableaux des objectifs repris dans les fiches d'évaluation en fonction des niveaux de développement.

A cause de l'orientation du programme qui veut, dans la mesure où cela est possible, coller à la réalité du développement, chaque activité ne correspond pas à un objectif mais à un ensemble d'objectifs tous interreliés, ces objectifs visant toujours, et de façon parallèle, deux domaines de développement, soit le développement du langage et le développement social, soit le développement du langage et le développement cognitif. Seuls les jeux de communication portent sur un seul ordre d'objectifs, qui ont trait au respect des mécanismes de la communication et à l'utilisation du code.

Si la jardinière maîtrise bien le rationnel du programme et de chaque activité en particulier elle devra pouvoir observer les enfants en cours d'activités sans avoir à les interrompre ou à ménager des moments privilégiés. Cela exigera toutefois une certaine méthode:

. Etablir une fiche d'observation pour chaque enfant en regard de chaque domaine de développement.

. Déterminer à l'avance les enfants qu'elle veut observer dans une activité.

A cause de l'orientation du programme qui veut, dans la mesure où cela est possible, coller à la réalité du développement, chaque activité ne correspond pas à un objectif mais à un ensemble d'objectifs tous interreliés, ces objectifs visant toujours, et de façon parallèle, deux domaines de développement, soit le développement du langage et le développement social, soit le développement du langage et le développement cognitif. Seuls les jeux de communication portent sur un seul ordre d'objectifs, qui ont trait au respect des mécanismes de la communication et à l'utilisation du code.

Si la jardinière maîtrise bien le rationnel du programme et de chaque activité en particulier elle devra pouvoir observer les enfants en cours d'activités sans avoir à les interrompre ou à ménager des moments privilégiés. Cela exigera toutefois une certaine méthode:

. Etablir une fiche d'observation pour chaque enfant en regard de chaque domaine de développement.

. Déterminer à l'avance les enfants qu'elle veut observer dans une activité.

. Se fixer, au plus, deux enfants de même niveau à observer dans une même activité.

. Bien étudier le dossier de chaque enfant pour savoir à quel stade chacun en est rendu par rapport aux comportements que l'on veut observer.

. Choisir l'activité la plus propice pour mettre en évidence les comportements que l'on veut observer.

. Bien avoir en tête les comportements que l'on veut observer en se référant à la fiche d'évaluation.

Il suffit ensuite à la jardinière de noter si oui ou non l'enfant a manifesté le comportement qu'elle voulait observer dans l'activité au cours de laquelle elle l'a observé. La jardinière ne peut toutefois se fier à une seule observation, dans une seule situation, pour conclure si, oui ou non l'enfant est capable d'un comportement. Il faudra qu'elle reprenne le même processus dans différentes situations à différents moments. Elle devra ensuite périodiquement cumuler ses observations sur des

fiches syntheses (voir appendice B) pour déterminer à quel niveau l'enfant en est rendu par rapport à tel ou tel objectif intermédiaire, puis en rapport à tel ou tel objectif global.

C'est en se fiant aux résultats de ses observations que la jardinière devra déterminer son programme d'activités, en proposant aux enfants des activités qui leur permettent de progresser de façon relativement uniforme dans les trois domaines de développement. Elle devra donc toujours proposer des activités qui touchent aux trois domaines de développement, et s'assurer que les enfants aient franchi les étapes précédentes avant de leur proposer une activité de niveau supérieur

Il est probable cependant, que les enfants ne progresseront pas tous au même rythme et que certains devront poursuivre certaines activités plus longtemps que d'autres. La question du regroupement des enfants se posera alors. Mais encore là, différents critères pourront orienter l'intervention de la jardinière:

. le niveau des enfants
. leurs relations d'affinité
. leurs intérêts.

C'est pourquoi la jardinière aura tout avantage à laisser le plus possible,aux enfants,la liberté de choisir leurs ateliers; eux seuls sont finalement en mesure de tenir compte de ces trois critères. Toutefois, la jardinière pourra les influencer en proposant des ateliers correspondant aux niveaux respectifs des enfants, en jouant sur les relations sociométriques,et en ajustant les contenus des activités en fonction de l'évaluation des enfants en fin de journée. Si donc elle a, dans sa classe,des enfants qui en sont à leur première expérience de maternelle, et qui sont plus ou moins intégrés au groupe, et d'autres qui ont eu des expériences semblables en garderie et sont plus habitués à fonctionner en groupe, elle prévoira des ateliers de façon que les premiers puissent travailler individuellement,tout en créant des conditions qui les amènent à interagir avec d'autres, et que les seconds puissent s'adonner à une tâche commune,mais en étant obligés dans une certaine mesure de tenir compte des autres participants.

Pour l'aider à mieux cerner les relations d'affinités entre les enfants, la jardinière pourra avoir recours au sociogramme (fig. 2)

FIGURE 2

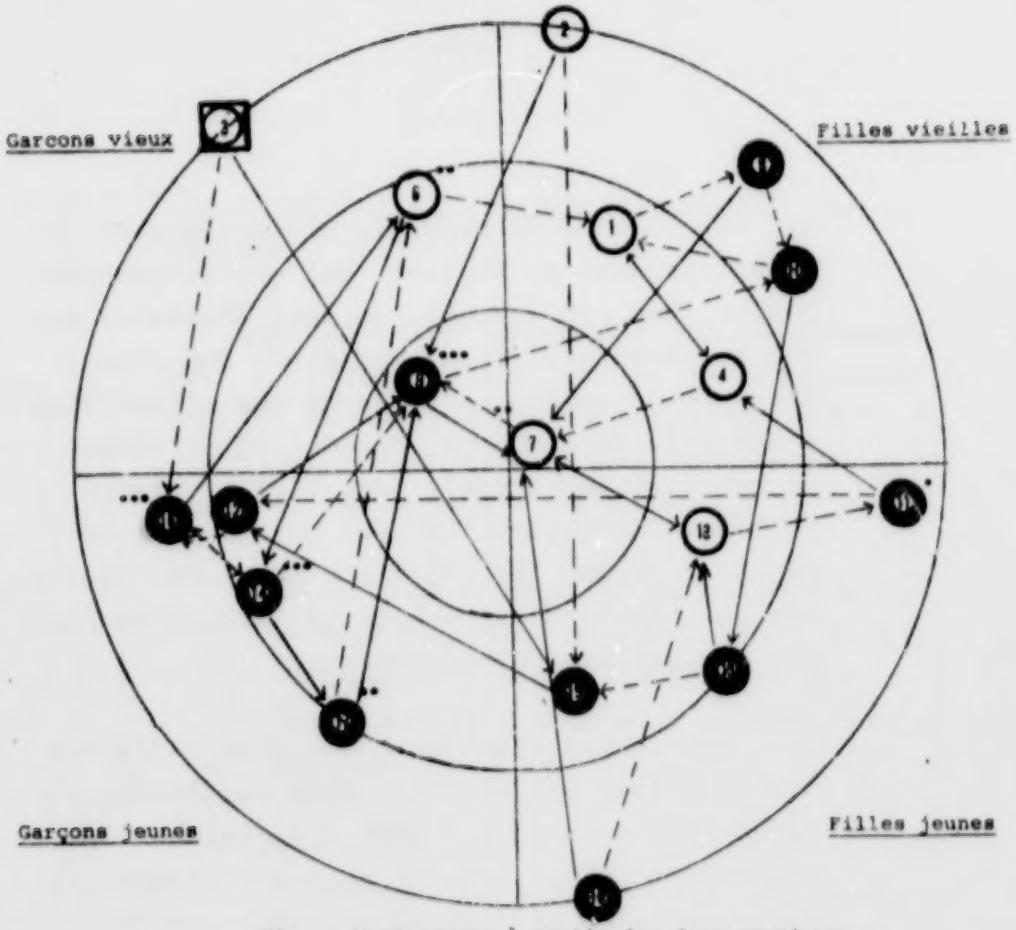


Fig. Sociogramme à partir des deux premiers choix; au centre, les populaires; dans la couronne extérieure, les isolés

LEGENDE

pas de renseignement sur le niveau d'adaptation

absent

peu adapté

bien adapté[1].

1 * = 1 rejet - chaque astérique représente un rejet

1-2-3- ...numéro donné aux enfants

——→ 1er choix = 3 points

- - - -→ 2e choix = 1 point

1. Le niveau d'adaptation est défini par la jardinière avant de passer le sociogramme. Ce système permet de comparer l'évaluation de la jardinière à celle des enfants eux-mêmes.

qui lui donnera un portrait des réseaux de relations dans sa classe: qui est perçu comme meneur, qui est rejetté, qui est délaissé, qui est ami avec qui, etc? Une étude que nous avons menée auprès des enfants des maternelles 4 ans à la CECM nous a confirmé que l'emploi de cet instrument était tout à fait valable en classe de maternelle, avec une réserve cependant. Comme les relations fluctuent plus à cet âge, la jardinière aura avantage à reviser son sociogramme périodiquement.

Connaissant ainsi de façon plus objective les relations qui existent dans sa classe, la jardinière sera plus à même d'influencer les regroupements des enfants en les respectant. Ainsi, si elle sait qu'un enfant a une certaine influence sur un groupe avec lequel elle veut travailler un aspect de plus près, elle pourra proposer son activité au premier, et avoir de fortes chances que les autres se joignent à lui.

Ainsi donc, quel que soit le niveau où elle intervient dans l'application du programme, c'est en se donnant des instruments qui consolident sa connaissance des enfants que la jardinière pourra le mieux répondre à leurs besoins et respecter leur individualité.

4.5. *Interventions spécifiques sur le plan du langage*

Les quatre principes décrits précédemment vont également déterminer les interventions sur le plan du langage mais ils devront s'adapter en fonction de ses caractéristiques que l'on peut résumer en sept points:

. le langage s'acquiert en situation de communication et c'est le désir de communiquer des significations et des intentions qui motive le recours au langage;

. les significations que l'enfant cherche à communiquer ont toujours une dimension personnelle rattachée à sa personnalité et à son expérience de vie;

. le langage s'acquiert progressivement et son évolution suit la courbe du développement cognitif et du développement social;

. l'imitation joue un rôle limité dans l'acquisition du langage. L'enfant ne mémorise pas les phrases qu'il entend

pour les reproduire ensuite. Il cherche à dégager les règles de formation des phrases pour développer son propre modèle de la langue et créer ses propres phrases. La production linguistique est un acte de création individuelle et non un acte de reproduction.

. La façon dont un enfant utilise la langue varie en fonction d'un ensemble de facteurs liés à la situation de communication.

. La plupart des enfants de 4 ans possèdent tous les phonèmes de leur langue, c'est-à-dire qu'ils sont capables de les produire correctement mais ils éprouvent encore certaines difficultés à les produire dans certains contextes (i.e. dans certains mots, en présence d'autres phonèmes).

. L'enfant de 4 ans utilise essentiellement des phrases simples du type SN- V- SN (voir chap. III). Il peut dans certains contextes, selon les significations qu'il veut communiquer, avoir recours à des phrases simples plus évoluées comprenant

des syntagmes prépositionnels marquant l'appartenance, le lieu, le temps. Il commence également à manipuler les phrases complexes, surtout les relatives, les complétives et les coordonnées mais il a peu recours aux phrases complexes marquant le lieu, le temps ou la causalité. En somme, les structures syntaxiques qu'il utilise reflètent son niveau de structuration cognitive.

Comme pour les autres aspects du développement l'enfant joue un rôle actif dans l'acquisition du langage. Comme pour les autres aspects également, le rôle de l'adulte en est un de stimulation et de soutien. L'enfant doit être mis en contact avec le langage, c'est-à-dire qu'il doit en entendre beaucoup pour pouvoir en dégager les règles de structuration. Mais ces règles ne peuvent pas lui être transmises, c'est lui-même qui les construit, et pour ce faire, il faut qu'il puisse expérimenter lui-même le langage dans toutes ces dimensions.

Il doit avoir l'occasion d'exprimer des significations de différents ordres (cognitif, affectif, symbolique) dans des situations de

communication qui varient selon les personnes auxquelles il s'adresse et les modes de communication qu'il utilise. L'adulte peut l'aider dans son cheminement, mais pour autant que ses interventions se situent dans un contexte significatif, c'est-à-dire en relation avec l'objet de la communication et sans rupture de la communication. Le rôle de l'adulte, par rapport au langage, peut se situer à différents plans.

4.5.1. *Créer un climat qui incite les enfants à communiquer*

A la fois par des mises en situation qui éveillent l'intérêt des enfants et stimulent leur désir de s'exprimer, et par une attitude ouverte qui favorise l'expression spontanée de l'enfant.

4.5.2. *Utiliser un langage clair et précis.*

Même si le langage ne s'acquiert pas par imitation, le modèle que l'enfant se construit est fonction du langage qu'il entend. Sous prétexte

de s'adapter au milieu et de se mettre au niveau des enfants, certains professeurs se forcent à utiliser un langage bâtard. Cette attitude n'apparaît pas comme une marque de respect mais plutôt comme un manque de confiance dans les possibilités des enfants. Surtout elle nuit à son développement en le cantonnant à un seul modèle de langage. L'enfant doit au contraire être exposé à différents modèles de langage pour pouvoir en découvrir toutes les possibilités. C'est à lui que reviendra plus tard la liberté de choisir le modèle qui lui conviendra selon son propre système de valeurs.

4.5.3. *Associer le langage à l'action*

Pour l'enfant, le langage est intimement relié à l'action ou à la situation; il n'a pas encore de signification en lui-même et le plus souvent l'enfant s'appuie sur le contexte pour comprendre ce qu'on lui dit et compléter ce qu'il ne comprend pas dans la

phrase elle-même. Il est donc important, lorsque la jardinière veut expliquer quelque chose aux enfants, qu'elle illustre en même temps ce qu'elle veut dire. Les longs discours sont souvent inutiles. De la même façon, il est important de faire verbaliser l'enfant à propos de ce qu'il fait. d'une part, parce qu'il est plus facile pour lui de parler de quelque chose au moment où il le vit qu'avant ou après, ensuite parce que l'habitude de recourir à la *médiation verbale* favorise l'intériorisation des actions et la formation de la pensée symbolique.

4.5.4. *Respecter le langage utilisé par l'enfant*

S'il est important que l'enfant soit exposé à différents niveaux de langue, il est tout aussi important d'accepter et de respecter le langage que lui-même utilise. D'abord, parce que le langage qu'il utilise reflète la perception et la compréhension qu'il a de la langue. Les écarts par rapport à la langue *"standard"* ne doivent pas être considérés comme des erreurs mais comme des

indices de son niveau de développement, indices sur lesquels la jardinière devrait s'appuyer pour déterminer ses interventions. Ensuite, parce que le langage est aussi un instrument d'identification. Dénigrer le langage d'un enfant c'est en même dénigrer son milieu, sa famille, c'est-à-dire ce qui pour lui, a le plus d'importance.

4.5.5. *Savoir modifier son message quand il n'est pas compris.*

Les éléments qui influencent la compréhension d'un message verbal sont multiples. Ils tiennent à la fois au contenu du message et à sa forme. Même si, à 4 ans, l'enfant possède déjà un bagage linguistique important, il reste qu'il est encore relativement limité par rapport aux significations que l'on peut transmettre. Il est important d'en être conscient et d'être attentif à percevoir les signes d'incompréhension. Souvent, il suffit d'expliquer un mot ou de dire une phrase autrement

(régression positive) pour que l'enfant comprenne ce que l'on vient de lui dire. L'important c'est de réagir avant que l'enfant ait manqué tellement d'éléments qu'il perde le fil du discours.

4.5.6. *Etre attentif aux questions que l'enfant se pose sur le langage*.

A 4 ans, l'enfant n'est pas encore capable de réflexion sur la langue. Ce qu'il en sait, il l'a appris en l'utilisant. Il commence à poser certaines questions sur la langue, demander comment on dit quelque chose ou ce qu'un mot signifie, mais le plus souvent ses questions sont implicites dans les phrases qu'il utilise. Chaque phrase est pour lui à la fois un essai de communiquer quelque chose et de le bien communiquer. Souvent, la façon dont il produit une phrase montre qu'il n'est pas sûr que c'est la bonne façon, il hésite ou son intonation est interrogative même s'il ne

pose pas de question comme tel. La jardinière doit être consciente des deux dimensions du message de l'enfant, et s'efforcer de comprendre à la fois ce que l'enfant cherche à lui dire et les questions qu'il se pose sur la langue. Elle doit en quelque sorte pratiquer *"l'écoute active"* c'est-à-dire dégager ce qui est implicite dans la formulation du message, et qui est peut-être autant de l'ordre du contenu *"qu'est-ce qu'il veut dire au juste?"* que de l'ordre de la forme *"quelle question il se pose à propos de la façon de le dire?"*

4.5.7. *Apprendre à apporter les corrections au moment opportun, de façon positive et dans des contextes significatifs et savoir choisir le type d'interventions pédagogiques en fonction de la situation*

L'importance accordée au respect de la norme dans l'acquisition de la langue maternelle a amené les éducateurs à considérer tout écart par

rapport à cette norme (aujourd'hui de plus en plus floue) comme une erreur à corriger. Les études sur l'acquisition du langage montrent que durant les premières années, les parents corrigent peu leur enfant et que, lorsqu'ils le corrigent, c'est par rapport au sens et non par rapport à la forme. Pourtant, c'est durant cette période que l'enfant acquiert l'essentiel de sa langue. Les parents font cependant appel à d'autres modes d'interventions qui, à l'encontre de la correction, ont l'avantage de ne pas briser la communication et d'associer la forme à la signification.

1. Le feedback correctif est celui qui s'apparente le plus à la correction, par le fait qu'il a pour objet de souligner à l'enfant qu'il a utilisé le code linguistique de façon inadéquate. Il s'en distingue cependant par le fait qu'il est appliqué dans un esprit positif et dans un contexte significatif. L'éducateur ne se borne pas à dire à l'enfant qu'il *"a fait erreur"* et qu'il *"devrait dire comme ça"* en

faisant abstraction de ce que l'enfant cherche à dire. Le feedback correctif vise plutôt à développer une certaine conscience des effets d'une utilisation inadéquate de la langue sur l'efficacité de la communication, et de la nécessité de se plier à certaines normes.

enfant: *Pierre m'a garoché une balle en pleine face.*

correction:

adulte: *Mon Dieu que tu parles mal, on ne dit pas ça garocher, on dit Pierre m'a lancé une balle dans la figure.*

Feedback correctif:

adulte: *Tu veux dire que Pierre t'a lancé une balle dans la figure, est-ce que c'est ça?*

Dans la correction, l'adulte met l'accent sur l'aspect coercitif de la règle. Dans le feedback correctif, il fait valoir la règle comme une nécessité liée aux exigences de la communication, tout en montrant par son attitude qu'il est tout à fait normal que l'enfant ne connaisse pas toutes les règles et que c'est son rôle de les lui apprendre Le feedback correctif porte sur les aspects normatifs de la langue, les aspects qui sont reliés au respect de conventions: justesse du vocabulaire, respect d'un certain niveau de langue, application de certaines formes stylistiques.

2. L'expansion et l'extension sont deux formes d'exploitation de l'imitation, qui ont pour objectif d'exposer l'enfant a des formes linguistiques correctes, en relation avec les significations qu'il cherche à communiquer au moment où il cherche à les communiquer. L'expansion consiste plus

spécifiquement à reprendre la phrase produite par l'enfant mais en lui donnant une forme correcte.

enfant: *"Papa pati"*

adulte: *"papa est parti"*

L'extension consiste à compléter la phrase, à la fois sur le plan de la forme et sur le plan du sens.

enfant: *"Papa pati"*

adulte: *"Oui, papa est parti à son travail, il reviendra ce soir"*

Les recherches de Brown, Bellugi et Cazden (voir chap. 3) ont montré que l'enfant avait tendance spontanément à répéter les phrases modifiées par l'adulte selon leur niveau. L'enfant prend, dans le modèle que lui propose l'adulte, les éléments qui sont déjà dans son champ de compétence, mais qu'il n'a pas encore intégrés suffisamment pour les utiliser spontanément.

La technique de l'extension, par le fait qu'elle fournit plus d'éléments à l'enfant, a plus de chance d'être efficace. Une condition s'impose toutefois: l'adulte doit respecter exactement ce que l'enfant veut dire et cela n'est pas toujours facile avec les jeunes enfants. En outre, l'enfant peut vite être saturé. L'adulte doit donc faire preuve de jugement et savoir doser ses interventions. Dans certains cas, l'expansion pourra suffire, dans d'autres cas, il sera même préférable de s'abstenir, de crainte de couper l'élan de l'enfant et de nuire à la communication. En interrompant trop fréquemment l'enfant dans un discours suivi, on risque de lui faire perdre le fil de ses idées surtout quand les interventions ne sont pas parfaitement adaptées.

3. L'extension syntaxique: le recours à l'expansion et à l'extension sous-entend que le langage de l'enfant est lacunaire sous un certain aspect. Ce ne sont pourtant pas les seuls cas

où l'adulte peut aider l'enfant à progresser. En utilisant l'extension syntaxique, l'adulte peut exposer l'enfant à d'autres formes de langage que celles qu'il utilise couramment, et lui faire découvrir les règles de complexification des phrases.

enfant: *"Pierre i m'a lancé une balle dans la figure pi ça m'a fait mal, pi j'ai pleuré".*

adulte: *"Tu as pleuré parce que Pierre t'a lancé une balle dans la figure; pauvre toi, est-ce que ça faisait si mal que ça? "*

En reprenant la phrase de l'enfant qui est construite par simple juxtaposition de phrases simples, l'adulte expose l'enfant à deux opérations transformationnelles: l'enchâssement de deux phrases pour produire une phrase complexe exprimant une relation de

cause à effet, et la transformation d'une phrase affirmative en phrase interrogative. Il y associe également un élément d'extension sémantique en transformant l'affirmation de l'enfant *"ça m'a fait mal"* en *"pauvre toi, est-ce que ça faisait si mal que ça?"* De cette façon, il évite de donner à son intervention un air artificiel, montre son intérêt pour ce que l'enfant vient de dire et sa disponibilité à en parler si l'enfant le souhaite.

Ces modes d'intervention présentent donc plusieurs avantages sur la correction traditionnellement utilisée par les éducateurs. D'abord, ils sont appliqués de façon assez naturelle et spontanée par la plupart des adultes. Ensuite, ils permettent de fournir à l'enfant des modèles adéquats de langage sans pour autant mettre l'accent sur l'aspect correctif. Enfin, ils sont appliqués dans un contexte significatif pour l'enfant. Pour les utiliser efficacement cependant,

l'éducateur doit en même temps exercer l'écoute active dans le sens où nous l'avons définie précédemment, pour pouvoir déterminer le moment propice pour appliquer l'un ou l'autre de ces modes d'intervention, et la façon de l'appliquer pour respecter la signification et les intentions que l'enfant veut transmettre.

Le désir de communiquer est tout aussi instinctif chez l'enfant que le désir d'apprendre mais il a besoin pour se réaliser d'un environnement qui le stimule et le soutienne. Dès son plus jeune âge, avant même de savoir parler, l'enfant cherche à communiquer ses intentions mais s'il ne reçoit jamais de réponse ou si les réponses qu'il reçoit sont toujours négatives, l'apprentissage qu'il en retiendra sera celui de se conformer à des règles dictées par l'adulte: il ne faut pas parler quand ce n'est pas le temps, on ne peut pas parler de ce qu'on veut, et il faut parler d'une certaine façon. Il fermera alors l'oreille au besoin intérieur de communiquer qu'il ressentait et il ne priviligiera que les fonctions du langage que les adultes qui l'entourent favoriront. Ainsi, dans un milieu autoritaire, l'enfant apprendra surtout à demander des permissions, à répondre à des questions et

Le désir de communiquer est tout aussi instinctif chez l'enfant que le désir d'apprendre mais il a besoin pour se réaliser d'un environnement qui le stimule et le soutienne. Dès son plus jeune âge, avant même de savoir parler, l'enfant cherche à communiquer ses intentions mais s'il ne reçoit jamais de réponse ou si les réponses qu'il reçoit sont toujours négatives, l'apprentissage qu'il en retiendra sera celui de se conformer à des règles dictées par l'adulte: il ne faut pas parler quand ce n'est pas le temps, on ne peut pas parler de ce qu'on veut, et il faut parler d'une certaine façon. Il fermera alors l'oreille au besoin intérieur de communiquer qu'il ressentait et il ne priviligiera que les fonctions du langage que les adultes qui l'entourent favoriront. Ainsi, dans un milieu autoritaire, l'enfant apprendra surtout à demander des permissions, à répondre à des questions et

à justifier ses comportements. Il aura peu l'occasion de poser lui-même des questions, de donner des directives ou de parler de lui-même, de dire ce qu'il pense ou d'exprimer ce qu'il ressent.

Pour donner libre cours à son désir de communiquer, l'enfant a besoin de sentir qu'on l'écoute mais surtout qu'on l'écoute avec intérêt et sans porter de jugement. Il a besoin également de se sentir libre de parler de ce qu'il ressent au moment où il le ressent et selon ses propres modes d'expression. S'il doit attendre la permission pour parler ou s'il sait qu'à chaque phrase, il risque de se faire corriger deux ou trois fois, il apprendra vite à se taire et à ne dire que l'essentiel.

La première étape d'un programme de langage doit donc être de favoriser l'expression du désir de communiquer en créant

un milieu qui soit propice à la communication. Ce n'est qu'une fois cette condition réalisée que pourront se greffer des objectifs plus spécifiques visant à développer la compétence à communiquer. Par ailleurs, c'est tout un ensemble de facteurs, allant de l'attitude de la jardinière à la façon dont les activités sont menées et à l'aménagement physique de la classe qui vont déterminer si un milieu est propice à la communication ou pas. Une jardinière qui se montrerait intolérante à l'égard du langage de certains enfants, qui prendrait le monopole des initiatives et qui ne verrait pas à ménager un minimum de conditions pour permettre des moments privilégiés de communication, ne pourrait s'attendre à de grands résultats sur ce point même si elle faisait appel à des méthodes linguistiques sophistiquées.

APPENDICE A

LISTE DETAILLEE DES OBJECTIFS

DOMAINES DE DEVELOPPEMENT

1. DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE A COMMUNIQUER
2. DEVELOPPEMENT SOCIAL
3. DEVELOPPEMENT COGNITIF

OBJECTIFS GLOBAUX

1. Compétence à communiquer

1.1. favoriser l'utilisation adéquate des fonctions sociales du langage
1.2. favoriser l'utilisation adéquate des fonctions cognitives du langage
1.3. favoriser la prise de conscience et l'application adéquate des mécanismes de la communication.
1.4. favoriser l'utilisation adéquate du code métalinguistique

2. Développement social

2.1. développer l'autonomie
2.2. développer la coopération
2.3. développer la compréhension de l'utilisation des règles sociales

3. Développement cognitif

3.1. développer la pensée divergente
3.2. développer la pensée logique
3.3. développer la pensée symbolique

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES - amener l'enfant à:

1.1. Fonctions sociales du langage

1.1.1. utiliser le langage comme instrument de contrôle: fonctions instrumentale et directive

1.1.2. utiliser le langage comme expression de soi: fonction personnelle

1.1.3. utiliser le langage comme moyen d'établir et de maintenir des relations: fonction interactionnelle

1.2. Fonctions cognitives du langage

1.2.1. utiliser le langage comme moyen d'appréhender le réel: fonction heuristique

1.2.2. utiliser le langage comme moyen de transmettre des connaissances: fonction référentielle

1.2.3. utiliser le langage comme moyen de représenter la réalité: fonction symbolique

1.3. Mécanismes de la communication

1.3.1. appliquer adéquatement les mécanismes de la communication

1.4. Utilisation du code

1.4.1. prendre conscience des problèmes de communication que pose une mauvaise utilisation du code

2.1. Autonomie

2.1.1. avoir de l'initiative

2.1.2. persévérer dans ce qu'il entreprend

2.1.3. avoir recours à l'adulte de façon constructive

2.2. Coopération

2.2.1. intervenir avec d'autres

2.2.2. tenir compte de l'autre

2.3. Utilisation des règles

2.3.1. prendre conscience de la nécessité des règles sociales

3.1. Pensée divergente

3.1.1. approfondir ses idées

3.2. Pensée logique

3.2.1. mettre les choses en relation

3.3. Pensée symbolique

3.3.1. représenter des actions et des situations

TABLEAU COMPARATIF DES OBJECTIFS
INTERMEDIAIRES

COMPETENCE A COMMUNIQUER	DEVELOPPEMENT SOCIAL	DEVELOPPEMENT COGNITIF
. utiliser le langage comme instrument de contrôle . utiliser le langage comme expression de soi . utiliser le langage comme moyen d'établir et de maintenir des relations	. avoir de l'initiative . persévérer dans ce qu'il entreprend . avoir recours à l'adulte de façon constructive . intervenir avec d'autres . tenir compte de l'autre	
. utiliser le langage comme moyen d'appréhender le réel . utiliser le langage comme moyen de transmission des connaissances . utiliser le langage comme moyen de représenter la réalité		. approfondir ses idées . mettre les choses en relation . représenter des actions et des situations
. prendre conscience des problèmes de communication que pose une mauvaise utilisation du code . appliquer adéquatement les mécanismes de la communication	. prendre conscience de la nécessité des règles sociales	

OBJECTIFS PARTICULIERS - amener l'enfant à

1.1.1. Fonction instrumentale et directives

Phase I

. demander pour avoir quelque chose
. donner des directives

1.1.2. Fonction personnelle

Phase I

. motiver ses gestes
. exprimer ses goûts, ses préférences
. exprimer ses idées

Phase II

. exprimer ses sentiments

Phase III

. exprimer ses sentiments et les expliquer
. exprimer ses idées et les expliquer

1.1.3. Fonction interactionnelle

Phase I

. demander à l'adulte des informations et des explications

Phase II

. demander à d'autres pour jouer avec eux
. demander à d'autres des informations et des explications
. déterminer des rôles
. décider avec d'autres ce qu'on va faire
. proposer des solutions à un conflit
. verbaliser des règles connues

Phase III

. définir et partager les rôles
. prévoir le déroulement des activités
. apprécier la réalisation des autres
. formuler les nouvelles règles d'un jeu connu

Phase IV

. demander aux autres leurs idées
. demander aux autres leurs sentiments
. déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe
. inventer les règles d'un nouveau jeu.

1.2.1. fonction heuristique

Phase I

. émettre le plus d'idées possibles en rapport avec un sujet donné

Phase II

. (se) poser des questions sur l'usage des choses
. (se) poser des questions sur les caractéristiques des objets
. (se) poser des questions sur les causes possibles d'un phénomènes
. (se) poser des questions sur la différence de durées de deux actions
. (se) poser des questions sur la différence de formes entre deux objets
. (se) poser des questions sur la différence entre deux parcours

Phase III

. (se) poser des questions sur les relations de ressemblances existant entre les objets
. (se) poser des questions sur les relations de différences existant entre les objets
. (se) poser des questions sur les relations d'ordre entre les objets
. (se) poser des questions sur les relations de nombre entre les objets
. (se) poser des questions sur les relations de cause à effet entre deux séries de phénomènes
. (se) poser des questions sur les relations entre des parcours et la durée pour les franchir
. (se) poser des questions sur les caractéristiques géométriques de formes différentes
. (se) poser des questions sur les relations entre des espaces différents.

1.2.2. *fonction référentielle*

Phase I

- identifier par le terme propre les objets qu'il manipule ou auxquels il fait référence
- constater les résultats d'une action
- constater la différence de durées entre deux parcours différents
- constater la différence entre deux espaces continus et discontinus
- constater la différence entre des espaces intérieurs et extérieurs

Phase II

- décrire des objets par leurs fonctions
- décrire des objets par leurs caractéristiques perceptibles
- identifier par le terme propre les différentes parties du corps
- décrire des espaces par leurs caractéristique topologiques
- décrire la durée perçue pour effec- une action
- décrire l'ordre des actions d'un même personnage dans une histoire

Phase III

. définir les relations de ressemblances existant entre les objets
. définir les relations de différence existant entre les objets
. définir les relations numériques existant entre les objets
. définir les relations d'ordre existant entre les objets
. définir les relations entre une cause et ses effets
. définir les relations entre les caractéristiques de parcours différents et la durée
. définir des relations chronologiques
. définir des relations géométriques entre des objets de formes différentes

1.2.3. fonction symbolique

Phase I

. s'exprimer à la manière d'un personnage
. raconter une histoire connue en s'appuyant sur les images du livre

Phase II

. prétendre représenter un personnage
. prétendre utiliser des objets
. utiliser le discours propre à un personnage en interaction avec d'autres personnages
. raconter une histoire sans le support du libre.

Phase III

. prétendre vivre des situations
. respecter le discours propre à un personnage durant toute l'activité
. inventer une histoire.

1.3.1. Mécanismes de la communication

- établir le contact avec un interlocuteur
- s'assurer que son message est bien compris
- modifier son message quand il n'est pas compris
- être attentif à son interlocuteur
- demander des précisions sur le message reçu
- adapter son message en fonction du contexte.

1.4.1. Utilisation du code

. utiliser des termes précis
. modifier son articulation quand elle nuit à la compréhension du message
. reformuler sa phrase si elle ne semble pas comprise
. donner toutes les informations nécessaires à la compréhension du message

2.1.1. avoir de l'initiative

Phase I

. décider lui-même de ce qu'il aimerait faire
. trouver lui-même les moyens de réaliser ce qu'il aimerait faire
.

2.1.2. persévérer dans ce qu'il entreprend

Phase I

. mener à bien ce qu'il entreprend

Phase II

. accepter de défaire et de recommencer ce qu'il fait

2.1.3. avoir recours à l'adulte de façon constructive

Phase I

. ne pas chercher sans cesse à obtenir l'approbation de l'adulte
. avoir recours à l'adulte au besoin

2.2.1. *intervenir avec d'autres*

Phase I

. prendre part à une activité commune
. partager des objets

Phase II

. accepter de réaliser avec un ou deux autres une activité commune

Phase III

. organiser une activité commune

2.2.2. *tenir compte de l'autre*

Phase I

. attendre son tour
. céder

Phase II

. accepter la proposition d'un autre

Phase III

. modifier son comportement en fonction des autres

2.3.1. prendre conscience de la nécessité des règles

Phase I

. suivre les règles d'un jeu

Phase II

. respecter les règles du jeu pendant toute l'activité

Phase III

. accepter de modifier les règles d'un jeu connu
. respecter les règles de fonctionnement établies pendant toute l'activité

3.1.1. approfondir ses idées

Phase I

. trouver différentes façon de faire les choses
. faire des expériences sur les objets pour en découvrir les propriétés

Phase II

. trouver différentes façons de regrouper des objets par leurs fonctions
. essayer différentes façons de faire une expérience
. modifier sa façon de procéder à la suite de nouveaux résultats
. essayer différents parcours entre deux points dans l'espace

Phase III

. regrouper les mêmes objets selon différentes caractéristiques communes
. ordonner les mêmes objets selon différentes caractéristiques

3.3.1. mettre les choses en relation

Phase I

. reconnaître les objets auxquels on fait référence
. reconnaître les différentes parties de son corps
. reconnaître les objets par le toucher
. reproduire l'ordre d'apparition des personnages dans une histoire
. reconnaître la différence de durées requises pour effectuer deux parcours de longueurs différentes

Phase II

. Regrouper des objets ayant entre eux des relations fonctionnelles
. placer en relation d'ordre des objets différents
. vérifier l'équivalence numérique entre deux collections d'objets en établissant une correspondance terme à terme
. reconnaître la forme des objets
. reproduire l'ordre des actions d'un même personnage
. se situer dans l'espace.

Phase III

. regrouper les objets selon leurs relations de ressemblances
. ordonner les objets en fonction de leurs relations de différences
. appliquer le principe de l'interaction à différents objets
. regrouper des objets qui ont les mêmes propriétés causales
. différencier les formes à caractères topologiques des formes à caractères euclidiens
. différencier les formes circulaires des formes à angles
. construire des parcours continus ou discontinus entre deux points dans l'espace
. construire des éléments spatiaux ayant différentes caractéristiques
. mettre en relation des parcours différents et la durée pour les franchir
. mettre en relation l'ordre des actions de différents personnages

3.3.1. représenter des actions ou des situations

Phase I

. mimer les gestes propres à un rôle
. utiliser des objets comme substituts
. faire semblant d'utiliser un objet
. poser une succession d'actions propres à un rôle ou à un personnage
. reproduire par le dessin ou autres moyens plastiques des actions ou des situations

Phase II

. respecter la chronologie des actions prévue

APPENDICE B

FICHES SYNTHESES D'EVALUATION

FICHE SYNTHESE D'EVALUATION

Compétence à communiquer

Fonctions sociales

. Fonctions instrumentale et directive

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Fonction personnelle

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Fonction interactionnelle

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____
niveau IV _____

Fonctions cognitives

. Fonction heuristique

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Fonction référentielle

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Fonction symbolique

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

Mécanismes de la communication appliqués	*émetteur*	*récepteur*
. jamais	___	___
. rarement	___	___
. dans certaines situations	___	___
. le plus souvent	___	___
. toujours	___	___

Utilisation du code	émetteur
adéquate	____
. pas du tout	____
. plus ou moins	____
. dépend des circonstances	____
. le plus souvent	____
. toujours	____

FICHE SYNTHESE D'EVALUATION

Développement social

Autonomie

. Avoir de l'initiative

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Persévérer dans ce qu'il entreprend

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. Avoir recours à l'adulte de façon constructive

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

Coopération

. intervenir avec d'autres

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. tenir compte de l'autre

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

. prendre conscience de la nécessité des règles

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

FICHE SYNTHESE D'EVALUATION

Développement cognitif

Pensée divergente

. approfondir ses idées

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

Pensée logique

. Mettre les choses en relation

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

Pensée symbolique

. Représenter des actions ou des situations

niveau I _____
niveau II _____
niveau III _____

GUIDE D'OBSERVATION DU NIVEAU SYNTAXIQUE[1].

Faire verbaliser l'enfant sur un sujet d'intérêt général en l'interrompant le moins possible; l'enregistrer si possible et noter s'il utilise l'une ou l'autre des structures suivantes. Reprendre le même processus sur des sujets différents à des moments différents.

NIVEAU 0

Phrases incomplètes:

exemple: *le petit bébé dans la maison*

NIVEAU I

I.A. Phrases simples du type *"groupe sujet + verbe"*

exemple: *le bébé pleure*

---

1. Le guide que nous proposons s'appuie sur la recherche que nous avons effectuée (voir chap. III) et pourrait servir de base à l'élaboration d'un test standardisé plus facile d'utilisation. Tel quel il ne peut qu'aider la jardinière à orienter ses observations.

I.B. Phrases simples du type *"groupe sujet + verbe + groupe complément ou attribut"*

exemple: *Pierre est un garçon*
Pierre boit le jus

$I.C._1$ Phrases simples du type *"groupe sujet + verbe + groupe complément"* et dont le groupe complément possède lui-même un complément

exemple: *la 'tite fille ouvre la porte du magasin*

$I.C._2$ Phrases simples du type *"groupe sujet + verbe + groupes compléments"* dont un des groupes complément est introduit par une préposition

exemple: *la maman donne le lait au bébé*

NIVEAU II

Phrases simples du type *"groupe sujet + verbe + groupe(s) complément(s)"* dont un des groupes compléments entretient des relations spatiales, temporelles ou causales avec le verbe.

exemple: *le garçon mange sur une chaise*
le garçon mange une banane sur une chaise

NIVEAU III

III.A. Phrases complexes comprenant deux groupes du verbe et dont le second groupe est une phrase infinitive, complétive ou relative

exemple: .*il faut chercher des oranges*

.*la 'tite fille aide à sa mère à préparer le repas*

.*c'est la maman qui donne des fleurs*

.*elle prend le bébé qui pleure*

III.B. Phrases complexes comprenant deux groupes du verbe et dont le second groupe est une phrase subordonnée de temps, de lieu ou de cause

exemple: .*le garçon mange une pomme parce qu'il a faim*

.*le garçon retourne dehors avec un biscuit pour manger*

NIVEAU IV

Phrases complèxes comprenant plus de deux groupes du verbe

exemple: *le bébé pleure parce que la maman est partie et qu'il est réveillé.*

TEST D'ARTICULATION[1].

Faire répéter chaque mot

NIVEAU I (30 mois)

1-	Même	_____	Mou	_____	Aime[2]. _____
	Pipe	_____	Pou	_____	Tape _____
3-	Tente	_____	Toit	_____	Patte _____
4-	Bombe	_____	Banc	_____	Tube _____

NIVEAU II (42 mois)

5-	Dinde	_____	Dans	_____	Bande _____
6-	Coq	_____	Cou	_____	Lac _____
7-	Gag	_____	Gui	_____	Bague _____
8-	Fautif	_____	Fou	_____	Bouffe _____
9-	Nonne	_____	Noix	_____	Bonne _____

1. Ce test pourrait être utilisé pour permettre à la jardinière de s'assurer qu'un enfant a effectivement des problèmes au niveau de l'articulation et de les situer
2. Ne pas prononcer le "e" final

NIVEAU III (60 mois)

10- Vive	_____	Voit	_____	Lave	_____
	_____		_____		_____
11- L'ile	_____	Loi	_____	Balle	_____
	_____		_____		_____
12- Juge	_____	Joue	_____	Page	_____
	_____		_____		_____
13- Chiche	_____	Chat	_____	Cache	_____
	_____		_____		_____
14- Rire	_____	Roue	_____	Pur	_____
	_____		_____		_____
15- Six	_____	Sou	_____	Cuisse	_____
	_____		_____		_____

NIVEAU IV (72 mois)

16- Zone	_____	Lisière	_____	Rose	_____
	_____		_____		_____
17- Vrille	_____	Ouvrir	_____	Livre	_____
	_____		_____		_____
18- Strophe	_____	Astre	_____	Bistrot	_____
	_____		_____		_____
19- Groupe	_____	Maigrichon	_____	Bougre	_____
	_____		_____		_____

20- Xérox _____ Luxe _____ Examen _____

_____ _____ _____

NIVEAU V (84 mois)

Faire répéter la phrase et tenir compte de l'articulation.

Il faut savoir chasser le lièvre.

_____

_____

Cette grande course d'obstacles.

_____

_____

Tu éplucheras les salsifis.

_____

_____

APPENDICE C

DEVIS TECHNIQUE

1. TRAVAUX COLLECTIFS

1) Description du matériel

. Dessins illustrant un thème

Série I: le cirque: quatre séries de personnages

A. Les clowns:
- . un jongleur
- . un magicien (lapin-chapeau)
- . dans un canon
- . avec de grands souliers
- . qui fait des culbutes

B. Les acrobates:
- . une fille sur un cheval
- . une fille sur un unicycle
- . un homme en équilibre sur une barre de fer
- . deux trapézistes: l'homme accroché tient la femme
- . une pyramide d'hommes

C. Les animaux savants:
- . un ours à byclette
- . un phoque avec un ballon sur le nez
- . un chien qui fait la belle
- . un chien qui saute dans un cerceau
- . un singe qui tourne la manivelle d'un orgue de barbarie

D. Les gros animaux:
- trois tigres (un en marche, un assis, un qui saute)
- deux tigres en cage
- trois éléphants (deux qui marchent, un assis)
- une girafe dans sa cage

<u>Série II</u>: la campagne: cinq séries d'éléments

A. Le paysage:
- un lac
- un soleil
- des arbres (conifères, feuillus)
- des fleurs
- des oiseaux

B. Les animaux familiers:
- canards
- grenouilles
- deux chiens
- deux chats

C. Animaux sauvages:
- un raton laveur
- un porc-épic
- une mouffette
- un suisse (plus petit)
- un écureuil (plus petit)

D. Les "utilités":
- trois chalets
- deux autos
- deux chaloupes
- chemin

E. Les personnages:
- père, mère: deux debout, deux assis
- garçons, filles: deux debout, deux en train de jouer
- bébé

2) *Spécifications techniques*

- Les dessins seront collés sur du feutre de façon à pouvoir adhérer à un tableau de feutre

- Dimension: elle sera variable suivant les éléments mais elle se situera autour de 4" de haut et de 2" de large.

2. ACTIVITES D'ORDRE LOGICO-MATHEMATIQUES: activités de mises en relations

2.1. PHASE I : relations fonctionnelles de ressemblances

1) Description du matériel

. La marchandise en magasin est constituée soit d'objets réels, d'objets miniatures représentant les objets réels, d'objets construits ou de matériel recyclable.

Les listes de magasinage sont constituées de photos ou illustrations de la marchandise en magasin.

Série I: les choses qui se mangent

riz	crème	melon	pouding
pâtes	patate	raisin	etc.
pain	carotte	etc.	
brioches	navet	poulet	
gâteau	épinard	saucisse	
biscuits	brocoli	steak	
beurre		rôti	
lait	pomme	poisson	
fromage	banane	soupe	
yaourt	fraise	salade	

Série II: les choses qui servent pour manger ou pour faire à manger

assiette
tasse
verre
bol
soucoupe
mixette

casserole
plat de service
poêle à frire
bain-marie
presto
batteur à oeuf

cuillère à soupe
fourchette
couteau
cuillère à dessert
soupière
plat à salade

louche
spatule
cuillère(s) de service
friteuse
bol à mélanger

SERIE III: les choses pour s'habiller

pantalon
jupe
robe
short
salopette
chandail
chemise
blouse
camisole

petite culotte
caleçon
jupon
robe de nuit
robe de chambre
pyjama
manteau
coupe-vent
imperméable

costume de neige
bonnet
mitaines
gants
tuque
chaussettes
souliers
bottes
bas

Série IV: les choses pour nettoyer

balais
porte-poussière
aspirateur
polisseuse

éponge
seau
chamois
savon

brosse
mope
vadrouille
etc.

Série V: les choses pour meubler la maison

- Les choses qui vont dans la chambre à coucher:
  - lit
  - berceau
  - commode
  - table de nuit
- Les choses qui vont dans le salon:
  - fauteuil
  - divan
  - lampes
  - table à café
  - télévision
- Les choses qui vont dans la cuisine:
  - table
  - chaises
  - buffet
  - cuisinière
  - frigidaire
  - laveuse

Série VI: les choses pour jouer

cordes à danser	carosse	"busy box"	loto
balle	chaise haute	oeuf gigogne	
ballon	camions		
bolo	autos	bloc	
poupée	hochet	casse-tête	

Série VII: les choses pour bricoler

- dans la maison:

scie	tourne-vis	enclume
marteau	pince	
hâche	clé	
clou	pinceau	

- dans le jardin

pelle	bêche	râteau à feuilles
pioche	râteau	arrosoir
pic	brouette	boyau d'arrosage

Série VIII: les choses pour écrire

papier
crayon
stylo
gomme à effacer
règle
crayons à colorier
crayons feutres
cahier
livre à colorier

Série IX: les choses pour faire de la musique

maracas
tambourin
flûte
guitare
accordéon
trompette
cymbale
xylophone
castagnettes
etc

Série X: les objets qui roulent

ballon
bille
roues d'auto
roues de bicycle
cerceau
pneu
anneau
perles
disque
crayon
billot
etc.

Série XI: les objets qui coupent

couteau
canif
lame de rasoir
faulx
hâche
machette
tondeuse à gazon
ciseaux
sécateur
scie
diamant
feuille de papier
etc.

Série XII: les objets pour construire

bois
brique
béton
paille
aluminium
bardeaux
tuile
papier
carton
vitre
tôle
etc.

Série XIII: les objets pour faire sa toilette

brosse à dents
dentifrice
brosse à cheveux
peigne
épingles à cheveux
savon
shampoing
débarbouillette
serviette de bain
produits de maquillage
huile de bain
gant de crin
brosse à ongles
etc.

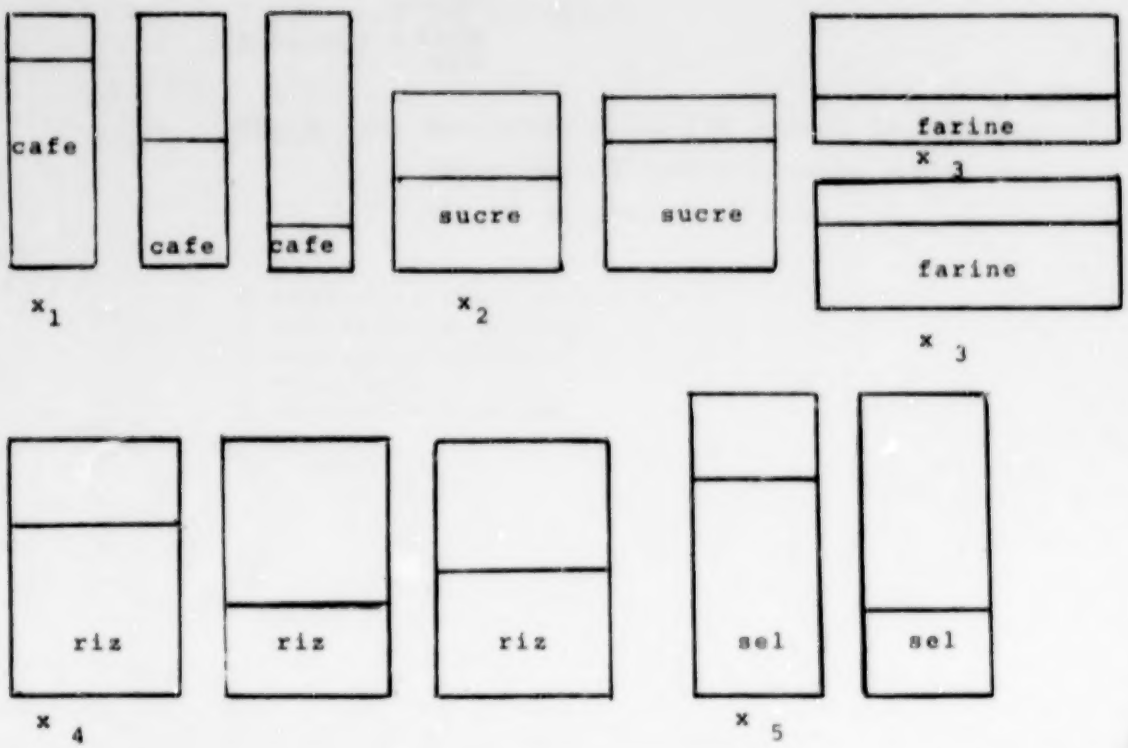
2.2. PHASE II: relations fonctionnelles de différences

1) *Description du matériel*

. Deux séries de cinq bocaux transparents de formes et de grosseurs différentes choisis de façon à ce qu'en transvidant les aliments contenus en quantité X dans les bocaux de la première série, on remplisse les bocaux de la deuxième série.

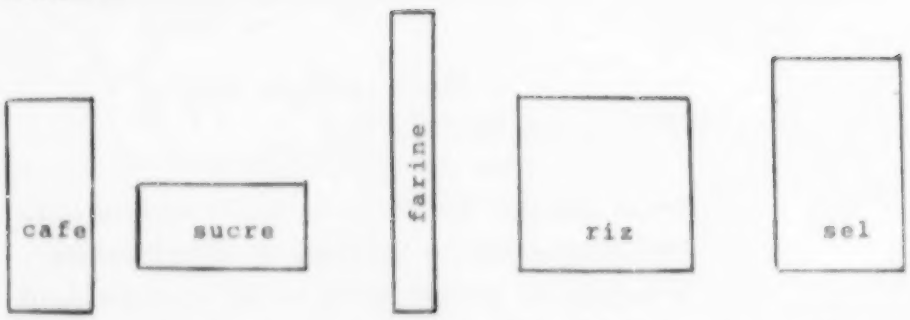
. Bocaux additionnels pour entreposer la marchandise en magasin.

série 1



x_1 x_2 x_3 x_3 x_4 x_5

série 2



y_1 y_2 y_3 y_4 y_5

Marchandises variées:
sel
sucre
farine
guimauves
céréales
savon
eau
riz
nouilles
fèves
pois
etc,

2.3. PHASE II: relations fonctionnelles de nombre

1) *Description du matériel*

. Objets réels ou miniatures

. Contenants à compartiments

. Photos ou illustrations de la marchandise

Série I: verres dans des boîtes de carton identiques à divisions intérieures en nombres variables.

4 verres old fashioned
6 verres à thé glacé
2 verres ballon
8 verres à jus de fruits
5 verres à coke

Série II: assiettes dans des boîtes de carton identiques à compartiments superposés en nombres variables.

2 assiettes pour servir
5 assiettes à dessert
3 assiettes à dîner
4 soucoupes
2 assiettes à soupe

Série III: couverts dans des pochettes de tissus identiques divisées en compartiments en nombres variables.

6 cuillères de service
5 cuillères à dessert
4 cuillères à soupe
6 cuillères à café
2 fourchettes

Série IV: vêtements de poupées dans une armoire à compartiments avec divisions en nombres variables.

3 chandails à manches longues
2 camisoles
5 petites culottes
4 paires de bas
6 chandails à manches courtes

Série V: souliers dans des boîtes à souliers identiques avec divisions en nombres variables

2 pantoufles d'enfants
4 pantoufles d'adultes
3 bottines d'enfants
5 souliers à talons hauts
6 souliers d'enfants

2.4. PHASE III: relations logiques de ressemblances, de différences et de nombre

1) *Description du matériel*

. Objets réels ou miniatures choisis en fonction des critères qui suivent

. Photos ou illustrations de la marchandise

Série I: vêtements

A) couleur

3 prs. de chaussettes:	1 rouge - 1 bleue - 1 jaune
3 blouses:	1 rouge - 1 bleue - 1 jaune
3 jupes:	1 rouge - 1 bleue - 1 jaune
3 chandails:	1 rouge - 1 bleu - 1 jaune
3 manteaux:	1 rouge - 1 bleu - 1 jaune
3 pantalons:	1 rouge - 1 bleu - 1 jaune

B) grandeur

3 prs. de chaussettes:	1 petite-1 moyenne-1 grande
3 jupes:	1 petite-1 moyenne-1 grande
3 chandails:	1 petit -1 moyen -1 grand
3 manteaux:	1 petit -1 moyen -1 grand
3 pantalons:	1 petit -1 moyen -1 grand
3 robes:	1 petite-1 moyenne-1 grande

C) nombre

6 robes:	1 robe	-2 robes	-3 robes
6 jupes:	1 jupe	-2 jupes	-3 jupes
6 chandails:	1 chandail	-2 chandails	-3 chandails
6 pantalons:	1 pantalon	-2 pantalons	-3 pantalons
6 blouses	1 blouses	-2 blouses	-3 blouses

Série II: fruits A) couleur

2 bananes: 1 jaune - 1 verte
3 pommes: 1 jaune - 1 verte - 1 rouge
3 grappes de raisins: 1 rouge-1 verte-1 bleue
2 oranges: 1 verte - 1 jaune orange
3 prunes: 1 jaune - 1 rouge - 1 bleue
2 melons: 1 vert (melon d'eau)
1 jaune (melon français)
2 poires: 1 verte - 1 jaune

B) grosseur

3 pommes: 1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 oranges: 1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 bananes: 1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 pêches: 1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
2 melons: 1 petit (melon français
1 gros (melon d'eau)

C) nombre

15 pommes: 1 pomme - 2 pommes - 3 pommes
4 pommes - 4 pommes - 5 pommes
15 bananes: 1 banane - 2 bananes - 3 bananes
4 bananes- 5 bananes -
15 oranges: 1 orange - 2 oranges - 3 oranges
4 oranges- 5 oranges
15 prunes: 1 prune - 2 prunes - 3 prunes
4 prunes - 5 prunes
15 poires: 1 poire - 2 poires - 3 poires
4 poires - 5 poires
15 pêches: 1 pêche - 2 pêches - 3 pêches
4 pêches - 5 pêches

Série III: légumes

A) couleur

2 sortes de haricots:	1 sorte jaune, une sorte verte
2 sortes de choux:	1 sorte rouge, une sorte verte
3 sortes de piments:	1 sorte rouge, une sorte verte, une sorte jaune
2 sortes d'oignons:	1 sorte blanche, une sorte rouge
2 sortes de tomates:	1 sorte verte, 1 sorte rouge

B) grosseur

3 patates:	1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 carottes:	1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 choux:	1 petit - 1 moyen - 1 gros
3 betteraves:	1 petite - 1 moyenne - 1 grosse
3 oignons:	1 petit - 1 moyen - 1 gros

C) nombre

15 patates:	1 patate - 2 patates - 3 patates 4 patates- 5 patates
15 carottes:	1 carotte- 2 carottes- 3 carottes 4 carottes-5 carottes
15 choux:	1 chou - 2 choux - 3 choux 4 choux - 5 choux
15 betteraves:	1 betterave - 2 betteraves - 3 betteraves - 4 betteraves - 5 betteraves
15 oignons	1 oignon - 2 oignons - 3 oignons 4 oignons- 5 oignons

Série IV: jouets

A) couleur

3 autos:	1 rouge	- 1 bleue	- 1 verte
3 camions:	1 rouge	- 1 bleu	- 1 jaune
3 balles:	1 rouge	- 1 bleue	- 1 blanche
3 blocs:	1 rouge	- 1 bleu	- 1 jaune
3 cerceaux:	1 rouge	- 1 bleu	- 1 vert

B) grosseur

3 autos:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grosse
3 camions:	1 petit	- 1 moyen	- 1 gros
3 balles:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grosse
3 blocs:	1 petit	- 1 moyen	- 1 gros
3 cerceaux:	1 petit	- 1 moyen	- 1 gros

C) nombre

6 autos:	1 auto	- 2 autos	- 3 autos
6 camions:	1 camion	- 2 camions	- 3 camions
6 balles:	1 balle	- 2 balles	- 3 balles
6 blocs:	1 bloc	- 2 blocs	- 3 blocs
6 cerceaux:	1 cerceau	- 2 cerceaux	- 3 cerceaux

Série VI: couverts

A) couleur

3 assiettes:	1 blanche	- 1 bleue	- 1 rouge
3 tasses:	1 blanche	- 1 bleue	- 1 rouge
3 verres:	1 blanc	- 1 bleu	- 1 rouge
3 bols:	1 blanc	- 1 bleu	- 1 rouge
3 soucoupes:	1 blanche	- 1 bleue	- 1 rouge

B) grosseur

3 assiettes:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grande
3 tasses:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grande
3 verres:	1 petit	- 1 moyen	- 1 grand
3 bols:	1 petit	- 1 moyen	- 1 grand
3 cuillères:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grande
3 couteaux:	1 petit	- 1 moyen	- 1 grand
3 fourchettes:	1 petite	- 1 moyenne	- 1 grande

C) nombre

6 assiettes:	1 assiette	-2 assiettes	-3 assiettes
6 tasses:	1 tasse	-2 tasses	-3 tasses
6 verres:	1 verre	-2 verres	-3 verres
6 bols:	1 bol	-2 bols	-3 bols
6 soucoupes:	1 soucoupe	-2 soucoupes	-3 soucoupes

2) Spécifications techniques

. Ce type de matériel pourrait être constitué par les jardinières elles-mêmes à partir de:

a) Découpures de catalogue recollées sur un carton

b) matériel recyclable (boîtes vides)

c) matériel-jouet représentant le matériel réel (couverts de dinette, robes de poupée, etc.)

d) matériel réel.

3. ACTIVITES D'ORDRE INFRA-LOGIQUE: Exploration de l'espace

3.1. PHASE I: prendre conscience des propriétés, de l'espace topologique (continuité, discontinuité)

1) Description du matériel

. Bandes de couleur à endos collant

. Cordes tressées teintes de différentes couleurs

. Craies de couleurs

. etc.

Ex. de parcours tirés de:

Sauvy, J., Sauvy, S. L'enfant à la découverte de l'espace, Casterman, 1972.

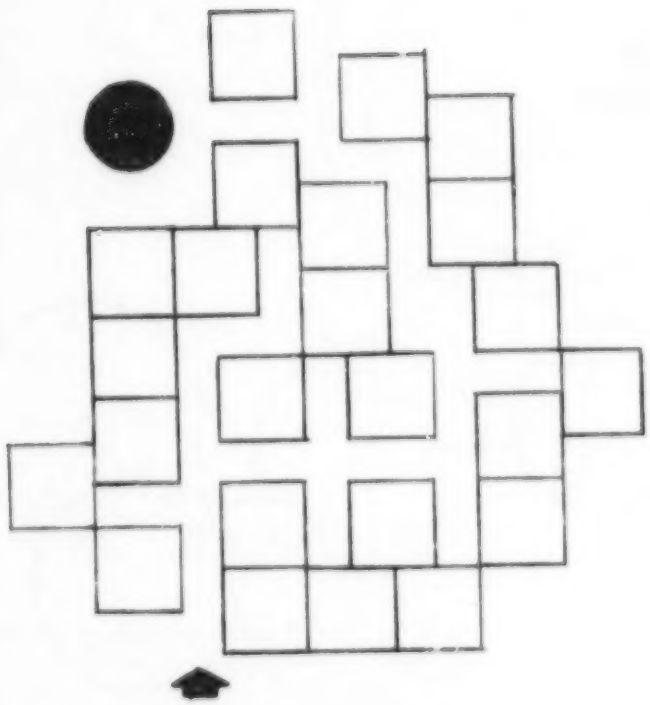
4. ACTIVITES D'ORDRE INFRA-LOGIQUE: Différenciation des espaces

4.1. PHASE I: prendre conscience des propriétés de l'espace topologique (frontières, espace intérieur, extérieur).

. *Description de l'activité*

. éléments disposés sur le sol de façon à déterminer des labyrinthes aux traits plus ou moins complexes.

Exemple 1



4.2. PHASE II: se représenter les propriétés de l'espace topologique: (frontières, espace intérieur, extérieur)

1. Description du matériel

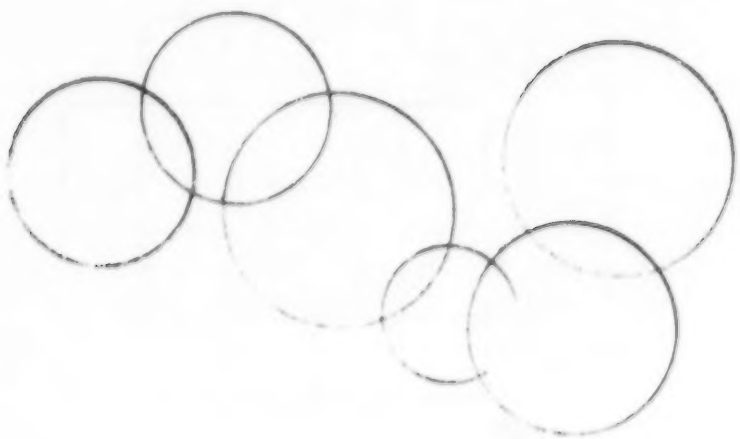
. Bandes de couleurs différentes

. Cordes de couleurs différentes

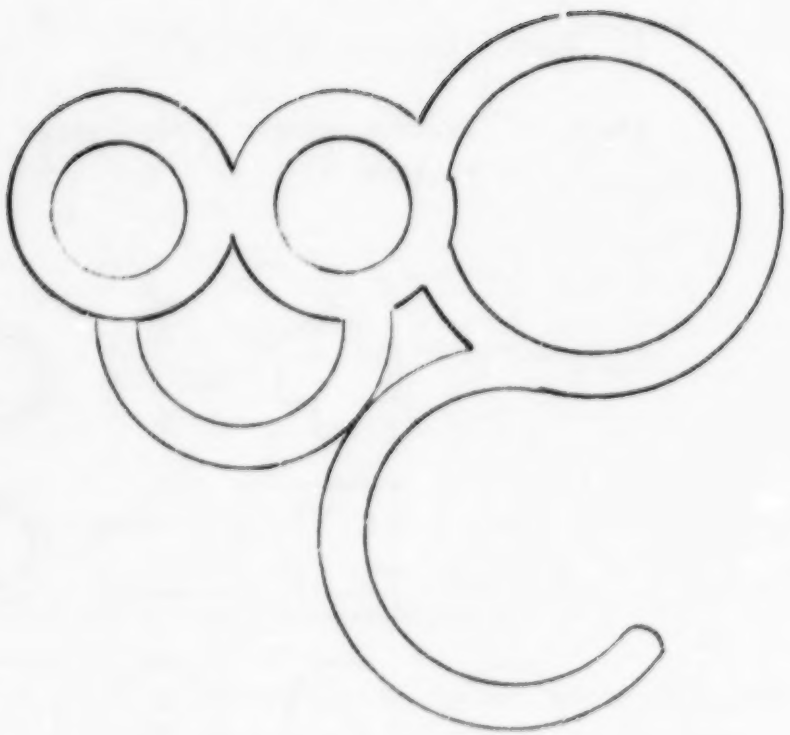
La jardinière jouera avec ces éléments comme s'il s'agissait de bandes de caoutchouc pour en arriver à leur donner des formes très variées et à jouer sur les notions de frontières, espace intérieur et extérieur.

Exemples de configurations

Exemple 1



Exemple 2

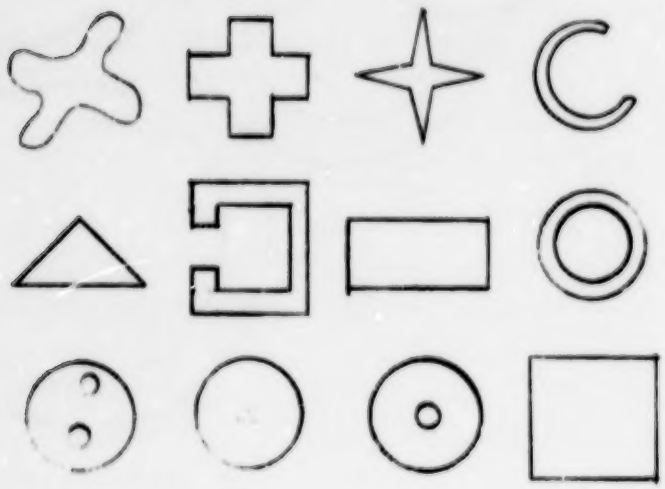


5. ACTIVITES D'ORDRE INFRA-LOGIQUE: reconnaissance de formes

5.1. PHASE III: discriminer entre des formes à caractères topologiques et des formes à caractères euclidiens

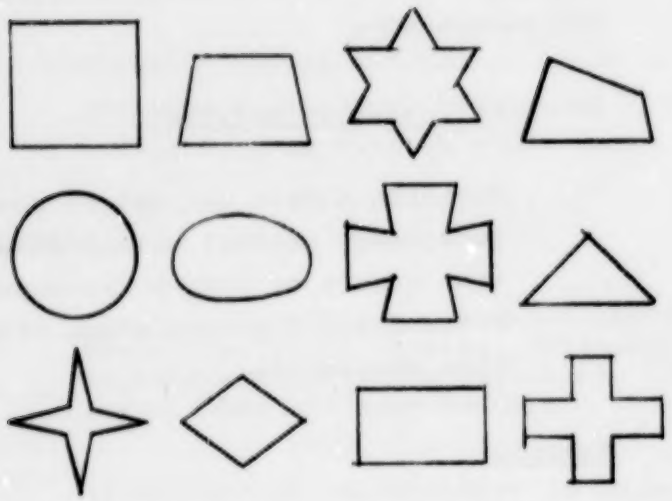
1) Description du matériel[1].

Série I: surtout formes à caractères topologique



1. Extrait de PINARD, A., LAURENDEAU, M. (1969). Les premières notions spatiales de l'enfant, Suisse, Delachaux & Niestlé.

Série II: surtout formes à caractères euclidiens



2. *Spécifications techniques*

. Les dimensions de chaque forme sont proportionnelles à celles du cercle dont le diamètre est de 7,5 cm.

6. ACTIVITES D'ORDRE INFRA-LOGIQUE: reproduire l'ordre des évènements

6.1. PHASE I: reproduire l'ordre d'apparition des personnages

1) Description du matériel

. Histoire simple qui met en cause un personnage central autour duquel pivotent quatre ou cinq personnages dans un ordre donné à propos d'une situation bien déterminée.

Exemple

Petit Poussin de Marjorie Hartwell. Western Publishing Company Inc. Racine Wis. Italy

. illustrations représentant chacun des personnages de l'histoire individuellement, collées sur du feutre.

6.2. PHASE II: Reproduire l'ordre chronologique des actions effectuées par un personnage

1) *Description du matériel*

. Histoire simple mettant en cause un personnage principal effectuant différentes actions dans un ordre donné

Exemple

Chantal s'habille de Laurence LENTIN. Série Chantal et Nicolas, collection apprendre à parler en racontant. Montréal. Les Editions Projets.

. illustrations représentant le personnage central effectuant chacune des actions, collées sur du feutre.

6.3. **PHASE III**: reproduire l'ordre chronologique des actions effectuées par différents personnages

1) Description du matériel

. Histoire impliquant différents personnages en interaction mais dont le déroulement reste assez simple.

Exemple

Maman part travailler de Laurence LENTIN. Série Chantal et Nicolas, collection apprendre à parler en racontant. Montréal, les Editions Projets.

. illustrations représentant les différents personnages dans différentes situations, collées sur du feutre.

7. JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE AFFECTIF: exprimer des sentiments

7.1. PHASE I

1) Description du matériel

. Photos d'un mime ou caricature illustrant des situations où un personnage ressent un sentiment de bien-être ou de malaise.

a) Les situations représentées doivent être pensées de façon à être proches du vécu d'un enfant de 4-5 ans.

b) Elles doivent faire intervenir aussi souvent un personnage-garçon et un personnage-fille, toujours les mêmes.

c) Chaque image ne fait intervenir qu'un personnage à la fois

d) Les sentiments exprimés doivent être très simples: avoir peur, avoir de la peine, être fâché, être gêné, être fier, être affectueux, être content.

Exemple:
- fille qui mange un cornet de crème glacée (contentement)
- garçon qui échappe une assiette et la casse (surprise et appréhension de se faire chicaner)
- garçon qui monte dans une échelle, atteint son but et voit l'échelle tomber (peur)
- garçon qui piétine dans l'eau (contentement)
- fille qui se met du rouge à lèvres (fierté)
- garçon qui échappe une boite de smarties (déception)
- fille qui déchire sa robe neuve (déception)
- fille qui échappe la boîte de poudre de sa mère (surprise et appréhension de se faire chicaner)
- fille qui manque de se faire frapper par une voiture en courant après un ballon (peur)
- garçon qui réussit à soulever un paquet lourd (fierté)

2) *Spécifications techniques*

a) Les photos ou caricatures sont en couleurs

b) Dimension: 11"/14"

c) Les sentiments doivent ressortir très fortement

d) Cinq séries de quatorze situations: sept sentiments différents X deux (un garçon, une fille)

7.2. PHASE II

1) *Description du matériel*

. Films en boucle qui représentent des situations où un enfant ressent les sentiments suivants: avoir peur, avoir de la peine, être fâché, être gêné, être fier, être affectueux, être content.

a) Les spécifications sont les mêmes que pour le matériel de la phase I de la même activité.

b) L'usage du film en boucle devra permettre de représenter, de façon plus dynamique, les situations en permettant d'en voir le déroulement.

c) Certaines situations pourront représenter deux sentiments successifs.

Exemple: un garçon voit une échelle adossée au mur d'une cabane; il grimpe jusqu'au toit et est fier de son coup, mais le chien passe, renverse l'échelle et le garçon prend panique

une petite fille échappe une assiette en faisant la vaisselle; elle a peur que l'assiette soit cassée, mais ô surprise, c'était une assiette en plastique; joie de la petite fille.

2) *Spécifications techniques*

a) Deux séries de quatorze situations: sept sentiments x deux (un garçon, une fille)

b) Une série où un seul sentiment est représenté

c) Une série où deux sentiments successifs sont représentés.

7.3. PHASE III

1) *Description du matériel*

. Films en boucle où sont impliqués deux personnages qui ressentent des sentiments semblables ou différents.

a) Les sentiments exprimés sont les mêmes que dans la phase I et II de la même activité

b) On retrouve les mêmes personnages-enfants impliqués avec d'autres (parents, professeurs, pairs).

c) On ne fait intervenir que deux personnages à la fois.

d) Dans certaines situations, les personnages éprouvent les mêmes sentiments

Exemple: la maman qui va embrasser sa petite fille avant de se coucher (affection mutuelle).

e) Dans d'autres situations, les personnages ont des sentiments différents.

Exemple: la petite fille qui casse une assiette en lavant la vaisselle (peur) et la maman qui la console (affection)

deux garçons jouent aux billes: celui qui gagne est fier, l'autre est malheureux.

2) *Spécifications techniques*

a) Deux séries de quatorze situations: sept sentiments x deux (garçon-fille)

b) Une série où les deux personnages éprouvent les mêmes sentiments

c) Une série où ils éprouvent des sentiments différents

8. JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE COGNITIF: donner des directives

8.1. PHASE I

1) Description du matériel

Série 1: cinq dessins illustrant des enfants dans diverses situations, dans chaque dessin tous les enfants font des choses différentes.

A. Jeux de parc: un enfant joue à chacun des jeux qui apparaissent sur le dessin
- balançoire
- ballon
- échelle
- glissade
- tourniquet

B. Sports d'hiver: un enfant joue à chacun des sports qui apparaissent sur le dessin
- ski de descente
- patin
- traîneau
- raquettes
- bonhomme de neige

C. Jeux de rue: un enfant joue à chacun des jeux qui apparaissent sur le dessin
- marelle
- billes
- ballon
- lemon twist
- corde à danser

D. Dans la classe: un enfant joue avec différents jouets
- bac à eau
- bac à sable
- jeu de briques
- camions
- poupées
- livres
- jeux de table

E. A la maison: un enfant fait l'une des activités suivantes
- un enfant fait la vaisselle avec sa mère
- un enfant regarde la télévision
- un bébé joue dans son parc
- un enfant joue avec le chien
- un enfant prend sa collation

8.2. PHASE II

1) Description du matériel

Série II A: trois dessins illustrant des jeux d'enfants; dans chaque dessin, plusieurs enfants jouent au même jeu. On peut en distinguer un par sa position ou par une activité spécifique.

Ici aussi, la jardinière pourra avoir différents dessins modèles pour la même scène identifiant tantôt l'un des enfants, tantôt l'autre, ce qui lui donne plusieurs possibilités (minimum 15 pour la série II A et 10 pour la série II B).

A. Jeux de parc:
- quatre enfants sur des balançoires: un debout, trois assis
- deux enfants jouent au ballon: un de face, l'autre de dos
- deux enfants sur les échelles: un qui monte, l'autre suspendu par les mains
- trois enfants sur la glissade: un qui vient de glisser, un en train de glisser, un qui monte l'échelle
- quatre enfants sur le tourniquet: deux qui poussent, un assis, un debout.

B. Sports d'hiver:
- deux enfants en ski: un en bas, l'autre tombé
- trois enfants en patins: un met ses patins, un tombe, un de face
- quatre enfants en traîneau: un remonte la pente, un s'apprête à descendre, un au milieu, un autre au bas
- deux enfants en raquettes: un de face, l'autre de dos
- trois enfants font un bonhomme de neige: un roule une boule, un met le chapeau, l'autre met un foulard au bonhomme.

C. Jeux de rue:
- deux enfants jouent à la marelle: un est sur un pied, l'autre le regarde
- trois enfants jouent aux billes: un à genoux, un debout, un assis
- quatre enfants jouent au ballon: un tourne le dos, deux de face, un est tombé
- deux jouent au lemon twist: un de face, un de dos
- trois jouent à la corde à danser: un de face, un de dos, un danse.

Série II B: deux dessins où l'on peut distinguer les enfants à la fois par leur occupation et le vêtement qu'ils portent

A. <u>Dans la classe</u>:
- deux enfants au bac à eau: un en tablier de plastique, l'autre sans tablier
- trois enfants au bac de sable: un en robe, un en pantalon court, un en pantalon long
- trois enfants jouent aux briques: un en chandail à manches courtes, un à manches longues, un avec une chemise et chandail sans manche
- quatre enfants jouent à la poupée: une en robe, un en pantalon, un en salopette, un en tunique
- deux enfants lisent: une en robe, l'autre en pantalon

B. <u>A la maison</u>:
- deux enfants font la vaisselle avec la maman: un en pantalon, un en salopette
- quatre enfants regardent la télévision: un en pantalon long, un en short, une en robe, un bébé en pyjama
- trois enfants jouent avec un chien: un bébé en couche, une fille en robe, un garçon en pantalon court
- trois enfants prennent la collation: un en chandail à manches courtes, un en manches longues, un en chemise avec chandail sans manche

8.3. PHASE III

1) Description du matériel

Série III: cinq dessins illustrant des enfants jouant au même jeu, dans des positions différentes ou occupés à des tâches spécifiques, avec des vêtements différents.

Dans cette série, il n'y a qu'un enfant modèle par activité (sur les balançoires, au ballon, sur les échelles, etc.) pour respecter la combinaison des trois composantes, c'est l'enfant dont on souligne la description.

A. Jeux de parc:
- quatre enfants sur des balançoires: un enfant debout avec un chandail à manches longues, trois enfants assis dont un avec un chandail à manches longues et deux avec chandails à manches courtes
- trois enfants jouent au ballon: deux sont vus de face et un porte un pantalon long, l'autre porte un short, un est tombé et porte un short
- trois enfants jouent sur les échelles: deux sont suspendus par les mains, une en robe, l'autre en pantalon long, un monte dans l'échelle et porte un pantalon long

. trois enfant jouent sur la glissade: deux attendent leur tour, l'une en robe, l'autre en salopette; un glisse et porte une salopette
. quatre enfants jouent avec le tourniquet: deux poussent le tourniquet, l'un est en short, l'autre est en pantalon; une est assis sur le tourniquet et porte une robe, un est debout sur le tourniquet et porte un short.

B. Jeux de rue:
. trois enfants jouent à la marelle: deux regardent et l'un porte un short, l'autre une robe, une joue sur un pied et porte une robe
. trois enfants jouent aux billes: deux sont debout et l'un porte un pantalon, l'autre porte une salopette; un est à genoux et porte une salopette
. quatre enfants jouent au ballon: un tourne le dos et porte un pantalon; deux sont de face, l'un porte un pantalon, l'autre une robe; un est tombé et porte un short
. quatre enfants jouent à la corde à danser: deux dansent, une en robe, l'autre en short; un est en face et porte un short; un est vu de dos et porte un pantalon

C. Sur la plage:
- trois enfants sont dans l'eau: deux sont debout dont un est en short, l'autre en bikini; un est couché (nage) et est en bikini
- trois enfants font un château de sable: deux sont à genous dont un est en maillot, l'autre en short; un est couché et porte un short
- trois enfants jouent au ballon: deux sont de face, un porte un short avec chemise, l'autre est en maillot; un est de dos et est en maillot
- trois enfants font des sauts en hauteur: deux attendent en ligne, un est en short, un est en short avec chemise; un court et porte un short avec chemise
- trois enfants ramassent des coquillages: deux accroupis, un est en short, l'autre est en bikini

D. Dans la classe:
- trois enfants jouent autour du bac à eau: deux sont vus de face, une porte une robe et l'autre est en pantalon; un est vu de dos et est en pantalon
- trois enfants jouent avec le bac à sable, deux sont vus de face, un est pantalon et l'autre en robe; une est de dos et porte une robe

. trois enfants sont dans le coin de la lecture: deux sont assis, une est en robe, l'autre en pantalon; un est debout et porte un pantalon
. trois enfants jouent avec les camions: deux sont vus de dos, un est en short et l'autre en salopette; un est vu de face et porte une salopette
. trois enfants dans le coin de la poupée: deux sont assis, un est en pantalon, l'autre en robe; une est debout et porte une robe

E. <u>A la maison</u>: . trois enfants regardent la télé: deux sont assis, une est en robe, l'autre est en pantalon; un est couché et porte un pantalon
. trois enfants lavent la vaisselle: deux sont vus de face, un est en short, l'autre est en robe, une est vue de dos et porte une robe
. trois enfants prennent la collation: deux sont assis, une est en robe, l'autre en pantalon, un est debout et porte un pantalon
. trois enfants jouent avec le chien: deux sont à genoux, un est en short, l'autre en pantalon; un est debout et porte un pantalon
. trois enfants font un puzzle: deux sont assis, un porte une salopette, l'autre porte une robe; une est assise et porte une robe

2) *Spécifications techniques*

. Valables pour les séries I, II A, II B et III

. Nombre: série I: 5 dessins
série II A: 3 dessins
série II B: 2 dessins
série III: 5 dessins

. Dimension: 11" X 14"

. Dessins en couleur

. Bien identifier les critères importants: le jeu, la position, le vêtement.

. Suivre les indications spécifiques à chaque série très précisément.

9. JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE COGNITIF: donner des directives (autre exemple)

1. Description du matériel

. Photographies d'un enfant dans différentes situations

Série à 1 composante: ex.: enfant debout
enfant sur un banc
enfant à genoux
enfant couché
enfant accroupi

Série à 2 composantes: ex.: enfant assis le bras levé
enfant assis les bras croisés
enfant à genoux la tête tournée
enfant à genoux un pied levé
enfant debout face au mur
enfant debout la tête tournée
enfant accroupi le bras levé
enfant accroupi un pied levé
etc...

Série à 3 composantes: ex.: enfant assis, le bras levé, la tête tournée
enfant assis, le bras levé, face au mur
enfant assis, le bras levé, un pied levé
enfant debout, les bras croisés, la tête tournée
enfant debout, les bras croisés, un pied levé
enfant accroupi, le bras levé, face au mur
enfant accroupi, un pied levé, les mains dans le dos

2) *Spécifications techniques*

- **Nombre:** 3 séries de 10 photos
- **Dimension:** carte postale 5½" X 8½"
- On photographiera, également, garçon et fille

10. JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE COGNITIF (autre exemple)

1) Description du matériel

. Poupées de carton et vêtements

Série à 1 composante: type de vêtement

pantalon
chandail
robe
robe de nuit
manteau
jupe

Série à 2 composantes: type et couleur du vêtement

robe	rouge	bleue	jaune
pantalon	rouge	bleue	jaune
chandail	rouge	bleue	jaune
robe de nuit	rouge	bleue	jaune
manteau	rouge	bleue	jaune
jupe	rouge	bleue	jaune

Série à 3 composantes: Type, couleur et coupe du vêtement

robe	rouge	bleue	jaune	décolletée	au cou
chandail	rouge	bleue	jaune	décolletée	au cou
pantalon	rouge	bleue	jaune	décolletée	au cou
jupe	rouge	bleue	jaune	décolletée	courte
robe de nuit	rouge	bleue	jaune	décolletée	courte

2) *Spécifications techniques*

. Cinq poupées de carton représentant une petite fille en maillot de corps avec ruban adhésif au milieu du corps pour pouvoir coller les vêtements dessus.

. Trente vêtements de papier à découper avec ruban adhésif dans le dos, selon les critères fournis:

5 vêtements X 3 couleurs X 2 coupes: décolletés, au cou, long, court

. Dimension de la poupée: 10" de haut X 2" de large environ

11. JEUX DE COMMUNICATION: mécanismes de la communication

1) Description du matériel

. Différents personnages représentant les membres d'une famille (père, mère, frère, soeur, grand-père, grand-mère); des compagnons familiers (ourson gentil, pieuvre, gamine, chat paresseux , singe, chien, etc.)

2) Spécifications techniques

. Marionnettes faciles à manipuler par des mains d'enfant

. Matériel solide, mais en tissus plutôt qu'en bois pour la tête

. Couleurs différentes pour chaque personnage.

REFERENCES

REFERENCES

AIMARD, P., (1972), *L'enfant et son langage*, Paris, Editions Simep.

Analyse critique de l'Opération Renouveau, (1975) Rapport de recherche d'un Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles, Commission des écoles catholiques de Montréal.

BANDET, J., ABADIE, M., (1972) *Jouer pour comprendre*, Cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand Colin Bourrelier.

BARATZ, J., (1968) Language in the economically disadvantaged child: a perspective. *Journal of the American Speech and Hearing Association, 10*, 143-145.

BEREITER, C., ENGELMAN, S., (1966) *Teaching disadvantaged children in the preschool*, Engelwood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

BERNSTEIN, B., (1972) A sociolinguistic approach to socialisation: with some reference to educability, in F. WILLIAMS (Ed.), *Language and poverty*, Chicago, Markham.

BESSELL, H., PALOMARES, U., (1975) *Programme de développement affectif et social*, Les éditions Projets Inc., Montréal.

BIJOU, S.W., BAER, D.M., (1966) Operant methods in child behavior and development, in W.K. HONIG (Ed.), *Operant behaviors areas of research and application*, N.Y., Appleton Centuty Croft.

BISSELL, J.S., (1970) *The cognitive effects of preschool programs for disadvantaged children.* Bethesda, Maryland; National Institute of child health and human development (mimeographed).

BLOOM, L., (1970) *Language development: Form and Function in emerging grammar.* Cambridge, Mass.: M.I.I. Press.

BONNIER-TREMBLAY, F., TASSE-CHAPLEAU, L., PIERRE-JOLY, R., (1972) *Dadapam, Rapport de cheminement*, 71-72, Bureau de psychologie, C.E.C.M.

BOWERMAN, M., (1973) *Early syntactic development: a croselinguistic study with special reference to finnish.* London: Cambridge University.

BRAINE, M.DS., (1963) On learning the grammatical order of words, *Psychological Review, 70*, 323-348.

REFERENCES (suite)

BRITTON, J.L. (1971) What's the use, *Educational Review, 23*, No 3.

BROWN, R., BELLUGI, U. (1954) Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review.*

BROWN, R., CAZDEN, C., BELLUGI, U. (1969) The child's grammar from I to III, in J.P. HILL (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, vol. 2*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

BROWN, R. (1973) *A first language.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

CAZDEN, C.B. (1965) Environmental assistance to the child's acquisition of language. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.

CAZDEN, C.B. (1966) Subcultural differences in child language: an interdisciplinary review. *Merrill Palmer Quarterly, 12*, 3, 185-219.

CAZDEN, C.B. (1970) The neglected situation in child language research and education in F. WILLIAMS (Ed.), *Language and poverty*, Chicago, Markham.

CAZDEN, C.B. (1971) The hunt for independant variables, in HUXLEY R., INGRAM, E., (Ed.), *Language Acquisition models and methods.* London, Academic Press.

CAZDEN, C.B., JOHN, V., HYMES, D. (Eds.) (1972) *Functions of language in the classroom*, N.Y., Teachers College Press.

CAZDEN, C.B., (1972) *Child language and education*, N.Y., Holt, Rinehart & Winston.

CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.

CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, U.S.A., The M.I.I. Press.

CHOMSKY, C. (1969) *Structures syntaxiques*, Paris, Editions du Seuil.

COMEAU, J. (1975) Comparaison du langage oral de sujets de 10 ans et 16 ans de deux milieux socio-économiques. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

REFERENCES (suite)

ERVIN-TRIPP, S., (1964) Imitation and structural change in children's language in LENNEBERG, E.H., (Ed.) *New directions in the study of language*. Cambridge, Mass, M.I.I. Press, pp 163-189.

ERVIN-TRIPP, S., (1971) Social backgrounds and verbal skills in R. HUXELY, E. INGRAM, (Ed.) *Language acquisition: Models and Methods*. London Academic Press.

ERVIN-TRIPP, S., (1973) *Language acquisition and communicative choice. Essay selected and introduced by Anwar S. Dil*, Stanford, Stanford University Press.

FELDMAN, C.F., (1977) Two functions of language, *Harvard Educational Review*, 47, 3, 282-293.

FODOR et al. (1967) Psycholinguistics and Communication theory in F.E. DANCE (Ed), *Human Communication theory*, N.Y.

GOUGH, P.B., (1967). The limitations of imitation: the problem of language acquisition in A. Frazier (Ed.) *New directions in elementary english*, National council of teachers of english.

GUILFORD, J.P., (1967) *The Nature of Human intelligence*, N.Y., Mc Graw Hill.

GUMPERTZ, J.J., (1968) Linguistics in D. SILLS (Ed.) *International encyclopedia of the social sciences*, vol 9, Mc Millan & Free Press.

HALLIDAY, M.A.K., (1973) *Exploration in the functions of language*. London, Arnold.

HYMES, D., (1971) Competence and performance in linguistic theory in R. HUXLEY et E. INGRAM, *Language acquisition: models and methods*, Academic Press

ISAACS, S., (1933) *Social development in young children*, Routledge, Kegan and Paul.

JENSEN, C., (1967) The culturally disadvantaged: psychological and educational aspects. *Educational Research, 10*, 4-20.

KAMII, C., DE VRIES, R., (1973) Piaget for early education, document inédit.

KARNES, M.B., (1969) *Research and development program on preschool disadvantaged children*. University of Illinois, Urbana, Project No 5-1181, Office of education.

REFERENCES (suite)

KOLBERG, L., MAYER, R., (1972) Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, 42, 4.

LABOV, W., (1967) Some sources of reading problems for speakers of the black english vernacular in A. FRAZIER, (Ed.), *New directions in elementary english*, Champaign, Ill., National council of teachers of english.

LABOV, W., (1972) *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia, University of Philadelphia Press.

LAFLEUR, L., (1971) Le comportement verbal: une revue des écrits expérimentaux. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal.

LARAMEE-DENIS, C., PIERRE-JOLY, R., (1973) *Activités en maternelles 4 ans*, document de travail. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

LENNEBERG, E.R., (1967) *Biological foundations of language*, N.Y., Wiley.

MC NEIL, D , (1966) Developmental psycholinguistic in F. SMITH et C.A. MILLER (Eds.), *The genesis of language: a psycholinguistic approach*, Cambridge, the M.I.I. Press.

MC NEIL, D , (1970) *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*. N.Y., Harpers & Row.

MENYUK, P., (1969) *Sentences children use*, Cambridge, Mass., M.I.I. Press.

MEHLER, J., (1969) La grammaire générative a-t-elle une réalité psychologique? *Psychologie française*, *12*, 2.

MILLER, W., ERVIN, S., (1964) The development of grammar in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29, pp 9-34.

MOORE, D.R., (1971) Language research and preschool training in LAVATELLI, C.S., (Ed.) *Language training in early childhood education*, Ecri Clearinghouse on early childhood education, Illinois Press, U.S.A.

NELSON, K.C., CARSKADDON, C., BONVILLIAN, J.D., (1973) Syntax acquisition: impact of experimental variations in adult verbal interaction with child in *Child Development*, *44* (3), 497-504.

REFERENCES (suite)

PAGE, M., (1971) Etude de la structure de la phrase: Elaboration de techniques de comparaisons d'enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.

PAGE, M., BRUNET, P., (1975) Le langage oral à l'école. Document inédit.

PIAGET, J., (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*, Pairs, Alcan.

PIAGET, J., INHELDER, B., (1948) *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaire de France.

PIAGET, J., (1964) Development and Learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.

PIERRE-JOLY, R., (1973) *Etude longitudinale*. Document de travail, Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

PIERRE-JOLY, R., (1978) *Etude comparative du développement psycholinguistique des enfants montréalais d'âge préscolaire en fonction du milieu socio-économique*. Rapport final, Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

ROBINSON, W.P., (1972) *Language and social behavior*, Penguin books, No 3.

ROSENTHAL, R., JACKOBSON, L., (1971) *Pygmalion à l'école succès ou échec scolaire? Un facteur important: le préjugé du maître.* Tournai, Casterman.

SAUVY, J., SAUVY, S., (1972) *L'enfant à la découverte de l'espace*, Belgique, Casterman.

SCHLESINGER, I.M. (1971) Learning grammar: from pivot to realization rules in HUXLEY & INGRAM (Ed.) *Language acquisition: Models and Methods*, N.Y., Academic Press.

SKINNER, B.F., (1957) *Verbal behavior*, N.Y., Appleton Century Croft.

SLOBIN, D.I., (1966) Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5, 219-227.

SLOBIN, D.I., (1968) Imitation and grammatical development in children in ENDLER, N.S., BOUTLER, L.R. et OSSER, H., (Ed.) *Contemporary issues in developmental psycholinguistic*, N.Y. Holt, Rinehart.

REFERENCES (suite)

SMILANSKY, S., (1968) *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, John, Wiley and Sons, N.Y.

STANLEY, J.C., (1973) Introduction and critique in J.C. STANLEY, (Ed.) *Education for children ages 2 to 8*, Baltimore, The Johns Hophins University Press.

STENDLER-LAVATELLI, C., (1973) *Early childhood education, teacher's guide*, Boston, a Center for Media development Inc.

TOUGH, J., (1974) Children's use of language *Educational Review*, *26*, 3.

WALEY, D.L., MALOTT, R.W., (1971) *Elementary principles of behavior*, Appleton Century Croft, N.Y.

WEIKART, D., (1967) *Preschool intervention, a preliminary report of the Perry Preschool Project*, Ann Arvor, Michigan, Campus Publisher, 1967.

WEIKART, D., (1970) *The cognitively oriented curriculum: a framework for preschool teachers*, Final report vol 1 et 2, ED 044 535.

WEIKART, D., (1972) Relationship of curriculum training, and learning in preschool education in STANLEY, J.C., (Ed.) *Preschool programs for the disadvantaged*, Baltimore the JohnsHophins University Press.

WHITEHURST et NOVAK, (1973) Modeling, imitation training and the acquisition of sentence phrases, *Journal of experimental child psychology*, *16*, 2, 332-345.